

صعوبات التعلم

نضال عبد اللطيف برهم





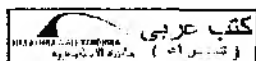
mohamed khatab

صعوبات التعلم



إعداد

نضال عبدة الطيف برهم



كتب عربي

(تسجيلات) - مركز الأرشيف

رقم التسجيل ٨٢٩٨٢



مكتبة المجتمع العربي للنشر

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2001/8/1936)

371.9

عدد الطلوف، نضال
صعوبات للتعليم / إعداد نضال عبد اللطيف طلي. - صمان؛
مكتبة المجتمع العربي، 2004.

() من

ر.أ.: (2001/8/1936).

قواسمات / صعوبات للتعليم /

* تم إصدار بياضات للبرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

حقوق الطبع محفوظة للنشر

Copyright ©
All Rights Reserved

الطبعة الأولى

2005م - 1425هـ



مكتبة المجتمع العربي للنشر

صمان - شارع الملك حسين - مجمع الشهبس التجاري

التفصيل 4632739 - ص.ب. 8244 صمان 11121 الأردن

الفهرس

الصفحة	الموضوع
7	المقدمة
	الوحدة الأولى :
9	شروط النظم الجيد
11	الدوافع الضرورية والمكتسبة
17	الدوافع المكتسبة للشعورية
21	الدوافع المكتسبة لللاشعورية
23	دوافع السلوك
25	الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية
29	الحاجات النفسية
39	مفهوم الذات وعلاقته بالدافع والتعلم
45	خصائص المعلم وعلاقتها بالدوافع والتعلم
56	الاستعداد للتعلم ونقطة البداية
61	الممارسة
	الوحدة الثانية :
67	حلقات بطيء التعلم
69	بعض التعلم
73	الصفات الجسمية
76	الكسل وعدم الانتباه
79	حاجات بطيء التعلم
	الوحدة الثالثة :
85	التلميذ بطيء التعلم ووضعه في المدرسة

89	السجل المدرسي السابق للتلميذ
96	اختبارات الذكاء
97	رأي مدير المدرسة للوحدة الرابعة :
101	كيف ينظم التدريس للتلاميذ البطولي المتعلم
107	بعض توجه النقد التي توجه إلى سياسة العزل الوحدة الخامسة :
117	النشاط الموجه لبطولي المتعلم
119	كيف توجه نشاط بطولي المتعلم
123	الصحة
125	للمهنة
127	البيت والأمرأة الوحدة السادسة :
133	تدريس الحاصلات الأساسية
137	الاستعداد للقراءة
141	مستويات التوقع
144	مشاكل القراءة - للتعليم العلاجي
153	الخصائص
160	المراجع

إن هذا الكتاب يتناول مفاهيم كثيرة يجهلها الطلبة ويجهلها المجتمع عن صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الفئة في المجتمع.

حيث يتكون الكتاب من ست وحدات وهي شروط التعلم الجيد، وحاجات بطيء التعلم، والتمييز بطيء التعلم ووضعها في المدرسة، وكيف ينظم التدريس للتلاميذ البهلوسى التعلم، والنشاط الموجه لبطيئى التعلم، وتكرس العمليات الأساسية.

وهكذا نرجو من الله أن يكون لهذا الكتاب مرجعاً لطلبتنا ولمجتمعتنا حول صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الفئة.

المؤلف

الوحدة الأولى



الوحدة الأولى

شروط التعلم الجيد

أولاً: النواحي

مقدمة:

النواحي الفطرية والكتسبية:

يتعامل الإنسان في حياته اليومية ويتفاعل مع البيئة الطبيعية التي يحش لها، والبيئة الاجتماعية التي هو أحد أفرادها، ومن طريق هذا التفاعل وهذا التفاعل يتكون المجال المسوي الحركي بين الإنسان والبيئة الطبيعية والاجتماعية، وفي هذا المجال ولتمام هذا التفاعل يمتلك الإنسان أنماطاً من السلوك تختلف من فرد لآخر، كل حسب نكاته وتفكيره وفكرته عن نفسه ودرجة تكيّفه مع البيئة من حوله.

والتفاعل الذي يحدث بين الإنسان ومجاله الحيوي، وخصاله الذي يصدر عنه نتيجة لهذا التفاعل، لا يمكن أن يحدث إلا إذا وجد عنصران أو أكثر يسهان هذا التفاعل: التكوين الطبيعي للكتن الحي البشري وما يولد به من نواحي تكيفه إلى أنماط مختلفة من السلوك ليلام بين نفسه وبين البيئة من حوله، والعنصر الثاني هو البيئة الطبيعية والاجتماعية من حوله، ويمكن أن تترى نتيجة هذا التفاعل وانعكاسها فيما يصدر عن الإنسان من سلوك سواء أكل صلاً أو فولاً أو فعلاً أو رياءً أو تحملاً أو تعبراً في مظاهر البيئة نفسها، وكذلك يحدث تحول

أو تخير في سلوكه لمرء في الملوك قواحد، وهذا الاختير أو التحديل هو نتيجة طبيعية لتفاعل دوافع العود مع عنصر للطبيعة المختلفة والمجتمع الواحد الذي يعيش فيه.

الفرعيات (الخواص) الفطرية الخاصة (الفرانز):

يرى الدكتور القوصي أن الفرانز هي دوافع أو قوى فطرية تلج الكائن الحي للموت، وأن الفرانز - كخواص فطرية - فرض علمي وما عدا على تفسير للموت.

والفرانز ليستعداد فطري موروث جسمي وعقلي يدفع الإنسان إلى الاستغنى إلى شيء معين (إبرك)، والفعال يصحب هذا الإدراك (وجدان)، وللتقيد بعمل نحو الشيء المدرك (نوع).

والفرانز كما صنفها مكلوجل:

- 1- إلى البنية والفعالها (الحنو)
- 2- للمقاتلة والفعالها (الغضب).
- 3 الاستطلاع والفعالها (التعجب).
- 4- الهرب والفعالها (الخوف).
- 5- البحث عن الطعام والفعالها (الجوع).
- 6- النفور والفعالها (الاشمئزاز).

- 7- الاستمالة وفعاليها (العجز والمنصب).
- 8- الجنسية وفعاليها (الشهوة الجنسية).
- 9- الخنوع وفعاليها (الشعور بالنقص).
- 10- السيطرة وفعاليها (الزهر).
- 11- الحل والتركيب وفعاليها (حب العمل والنشاط).
- 12- التملك وفعاليها (حب التملك).
- 13- الاجتماعية وفعاليها (الشعور بالوحدة).
- 14- غريزة المضحك وفعاليها (الانساية).

الفرعات النظرية العامة

توجد مجموعة من الفرعات النظرية العامة، وهذه أيضاً لها أثر كبير في حياة الفرد وفي شخصيته، وهذه الفرعات هي:

1 الامتنع -

2- المشاركة الوجدانية.

3- التقليد.

4 اللعب

والاستمحاء والمشاركة الوجدانية والتقليد ترتبط بنواحي الحياة النفسية الثلاثية (إدراك، وجدان، ونروع) فالاستمحاء هو انتقال الأفكار والآراء، وهذا هو الإدراك، والمشاركة الوجدانية هي انتقال الشعور والانفعال وهذا هو الوجدان، والتقليد هو انتقال الأعمال والأفعال وهذا هو للنزوع.

ومن أجل ذلك يسمى بعض العلماء هذه النزعات الثلاثة بالنزعات الاجتماعية وذلك لأنها تربط الإنسان بالمجتمع حوله ارتباطاً إدراكياً ووجدانياً وسلوكياً وبذلك تهين لأفراد المجتمع التماسك والانسجام. والانسجام في الوجدان، والانسجام في السلوك.

الإيحاء:

انتقال الأفكار (الإدراكات) من شخص إلى آخر، أي انتقال الأفكار والآراء من مؤثر إلى متأثر. وأنواعه:

أ- إيحاء هردي وإيحاء جماعي.

ب- إيحاء ييجاني وإيحاء ملدي

المشاركة الوجدانية:

هي انتقال الحالة الانفعالية من مؤثر إلى متأثر بعد أن يدرك المتأثر للمظاهر الخارجية لهذه الحالة عند المؤثر.

التقليد:

هو انتقال اللون السلوك أو للمظاهر التمييزية من فرد إلى آخر، إذا كانت الرغبة في التقليد صريحة كان التقليد مقصوداً، أما إذا كانت الرغبة غير صريحة أو لا شعورية كان التقليد غير مقصود.

اللعب:

هو تلك الأفعال والحركات التي يقوم بها الإنسان من تلقاء نفسه وليس له غرض من منها، إلا التسلية والمرور، لما للعمل هو نشاط يرمي إلى غرض محصوص ويجبر الإنسان عليه انتظار الفائدة ما، ومن نظريات اللعب:

نظرية الامتجام - نظرية الطاقة الزائدة - النظرية التخيلية -
نظرية التمرين والاستعداد.

الدوافع المكتسبة الشعورية

العواطف

يمكن تعريف العاطفة بأنها صفة نفسية ثابتة مكتسبة لها أثر كبير في تكوين الشخصية، كما يسميها علماء النفس (بالعادة الانفعالية) والعواطف عموماً إما حادية أو معنوية، والعواطف المادية تكثر نحو الأشياء والأشخاص، أما العواطف المعنوية فتكون نحو القيم الأخلاقية والمثل العليا كالفضيلة وحب العدل وكره الظلم وحب الشرف ولحقار الكذب والخيانة، ومقت للملح والملق وحب الحق والواجب إلى غير ذلك.

والعواطف المادية إما أن تكون مادية أو جماعية، فالمادية مثل حب التلميذ لمدرسه، وحب للطفل لوالده، وحب للزوج لزوجته. أما الجماعية مثل حب للمدرس لتلاميذه، وحب بعض الناس للقطط أو الكلاب، وحب العرب للقمامى العيين وكرههم للبيوت، أو حب محمد للمسلمين، أو رفق عمر بزوجته، أو كره لبي بكر للمرتدين ومذهبي النبوة وهكذا.

العاطفة المادية:

من بين العواطف المادية لدى الشخص نجد عاطفة تسود على بقية العواطف وتتحكم في معنوياته مثل عاطفة حب للمال والعلم والوطن والوالدين والأولاد. وكل تشاطف للفرد يسود نحو إشباع عائلته السائدة، والعاطفة السائدة تجعل على توجيه سلوك الشخص. وفي أمثال العرب: رأس الحكمة مخافة الله.

طائفة اعتبار الذات:

وهي الشعور بالكرامة الإنسانية وفقاً لقوله تعالى: ﴿ وَتَقَدَّرَ كَرَمُنَا بِنِي آتَمَ ﴾ وهي تجعل الإنسان ينظر إلى الأمور نظرات خاصة حسب درجة تقديره لنفسه وهذه النظرات يمكن توضيحها بالمرحلة الآتية:

- **الذلة - الألم:** فمن الناس من يشد الذللات الجسدية ومنهم من يشد الذللات المعنوية الروحية وقد وقف الإسلام موقفاً وسطاً حين أمر المسلمين بهدء، للدهاء: (ربنا آتانا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وثقلنا غلاب للدار).
- **الشوق - العتاب:** وتتجلى في شعور المرء بأنه محاسب على أعماله، وكذلك.
- **عبارات المدح وعلامات الرضد - عبارات الندم وعلامات التذلل والخضب.**
- **سلوك يجلب رضاه للمجتمع - سلوك يجلب بسخط للمجتمع.**
فالمؤمن يأمر بالعرف بأن من طلب رضاه الله بسخط للناس رضي الله عنه وأرضى الناس.
- **يكون الشخص فكرة عن نفسه من تفاعلاته مع المجتمع فقط في المجتمعات غير المؤمنة أما في المجتمع للمؤمن فإن علاقته بالله تجعله يتحرر من العبودية للمجتمع من ناحية ويقدم له كل ما يستطيع من خدمات من ناحية أخرى عملاً بقوله صلى الله عليه وسلم: لخلق كلهم عيال الله وأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله.**

- وأخيراً يرضى الشخص بالعمل لأنه يتفق مع فكرته عن نفسه، ولا يرضى عن الآخر لأنه لا يتسجم مع هذه الفكرة. والقرآن الكريم يقول: ﴿كُلُّ يَفْعَلْ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ﴾ .

الدوافع المكتسبة اللاشعورية

العقد النفسية

العقدة مجموعة مركبة من مواد مكيونة كالأفكار والدوافع الذكورية مشحونة بشحنة انفعالية قوية. وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من تربية غير رشيدة في عهد الطفولة، أو من تربية تسرب في الكبح أو التخويف أو التذليل أو القتل مما يخلق في نفس الطفل مشاعر بصورة بالانقصر أو الذنب، أو اتجاهات نفسية سلبية كالخبرة أو الكراهية. وهي مشاعر أو اتجاهات غير مساعة لا تثبت أن تكبت فتنشأ عنها عدة عقدة. ولقد وجه الرسول الكريم الناسئين إلى تربية ذاتية تبعدهم عن العقد حيث قال: (يا غلام إذا سألت فاسأل الله وإذا استعنت فاستعن بالله، وأطم بأن أهل الأرض أو اجتمعوا على لي ينفكوك ثم ينفكوك إلا بشيء كتبه الله ولو اجتمعوا على أن يضروك لم يضروك إلا بشيء كتب عليكم جف لأفلام وطويت الصحف).

دوافع السلوك

مقدمة

وجد علماء النفس أن تكوين الإنسان وعملياته الحية الحركية تتطلب إشباع حاجات معينة في ظروف خاصة ببعض أساليب نشاط معين، حتى يمكن أن يشأ صحيحاً من الماديين النفسية والجسمية، فالإنسان يعيش في بيئة معينة هي المجتمع الذي يتطلب بدوره من الفرد نوعاً من المعرفة، وأسلوباً من المهارة ومجموعة معينة من العلاقة الوظيفية، وهذه كلها أمور ضرورية للفرد حتى يمكنه أن يتكيف مع هذه البيئة ويكون متفاعلاً وإياها.

والحاجات هي ألس مشاكل التكيف التي تولجها، بمعنى أن الشخصية لا تتحقق لها الصحة النفسية السليمة التي تهدف إلى توافق الإنسان مع البيئة الخارجية إلا إذا أُنشِئت هذه الحاجات وشعر الإنسان بأن حاجته قد أُنشِئت فعلاً.

ويمكن أن نميز في الحاجات بين نوعين رئيسيين:

1- الحاجات الفسيولوجية.

2- والحاجات النفسية وهذه تشمل الحاجات الاجتماعية وحاجات

الذات أو الحاجات التي تساعد على تكامل الذات.

تعريف الدافع.

الدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية.

الغايات

يطلق مصطلح الغايات على بعض المواقف التي تنشأ الدافع وترصده في أن واحد كروية الطعام أو وجود جائزة أو مكافأة أو مناصرة أو ارتدع في الأجر، أو غير ذلك مما يطمح الفرد إلى الظفر به، ويطلق أيضاً على المعايير والقوانين والذو لجر الاجتماعية التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه وتكبله وفقاً لمطالب المجتمع، وبالتالي مصلحة الفرد.

الغاية:

الغاية أو الهدف هي ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، إنها النهاية التي يقف عندها السلوك، والغاية إلى كانت ماثلة أمام الإنسان كطعام لأمه أو موضوع تصوره أو تنكره كلفت الغلبة شعورية ومساعدت على توجيه السلوك توجيهاً ملائماً.

ومن أظفر ما يميز الإنس من الحيوان قدرته على تصور الغاية من سلوكه وعلى تصور الواسئل التي تؤدي إلى تحقيق هذه الغاية.

الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية

مثال

قد تريد أن تجعل الطفل يأكل شيئاً معيناً، وحيث أنه في حالة شبع أي لم يصر بعد بالجوع أو بدافع الجوع فإنه لن يتناول طعامه.

كذلك قد تقدم المدرس المعلومات لتلاميذه في الفصل إلى أنهم قد لا يقبلون عليها وبالتالي لا يتعلمون.

تؤكد تلك المظاهر أن إقدام الكائن الحي على العمل أو على اتخاذ سلوك معين إما يكون مبنياً على أساس رغبات Desires أو حاجات Needs أو دوافع Drives أو حوافز Incentives.

للدوافع تأثير من العوامل الفسيولوجية التي تتحكم وتسهم في عملية التعلم، يساهم إلى حد كبير في نجاح العملية التعليمية، فسلوك الكائن الحي يكون مدفوعاً إليه بقوة داخلية تسمى دافع. ويلتفت الكائن (الحي) ويزداد نشاطه كلما زادت قوة هذا الدافع، كذلك يظل سلوك الكائن مستمراً طالما لم يشبع هذا الدافع

خصائص السلوك العيوية الناتج عن دافع:

- 1- له صفة العرضية حيث أن إشباع الدافع ينهي حالة التوتر وعدم الاتزان الدائنة عن هذا الدافع
- 2- له صفة التلقائية، أي أن للكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه بحركة ذاتية تلقائية.

3- الاستمرار، يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق حالة إشباج المتطلبية.

4- تحرر الملوك وتوقعه، يتغير سلوك الكائن الحي ويتنوع حتى يتحقق الغرض الذي يرمي إليه الكائن الحي.

5 سلوك الكائن الحي يتناوله التحصن، وبعبارة أخرى أن الكائن الحي القدره على التحطم.

6- سلوك الكائن الحي يقف أو يتناوله للتغيير بـ ما تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه الكائن الحي وهو إشباع للدوافع.

7- خاصية التكيف الكلي، ويمتصاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلب من الكائن الحي تحريك جزء صغير من جسمه لمصعب، وإنما يتطلب تكيفاً كلياً عميقاً، فكلما ازدادت حيوية الغرض وكلما ازدادت قوة الدافع وإلحاحه كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

تقسيم الدوافع

دوافع بيولوجية في المرتبة الأولى

الدوافع الفسيولوجية أو البيولوجية أو الفطرية أو الأولية؛ وهناك أربعة دوافع بيولوجية هامة، وهي دافع الأمومة (أي الرعاية للجنة الصغيرة) ودافع العطش ودافع الجوع والدافع الجنسي. وقد رُتبت قوة الدافع وأهميته بالنسبة للكائن الحي، وتوقف قوة الدافع للبيولوجي على نوعه وعلى شدة، ويؤثر التركيب الفسيولوجي لجسم الإنسان أو الكائن الحي في شدة الدافع. فالغدد الصماء وعمليات البناء والهدم وأجهزة الجسم المختلفة وعلى الأخص الجهاز العصبي تؤثر كلها بدرجة ما في شدة الدافع وإحاحه، ولذلك نلاحظ بـتفاوت الأفراد في مدى استجاباتهم وسرعة تلك الاستجابة بالنسبة لتلك الدوافع البيولوجية المختلفة.

دوافع بيولوجية في المرتبة الثانية

وهناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة وفي الأهمية في مجال التعلم بالذات عن الدوافع الأربعة السابقة هذه هي:

الدافع لتجنب الألم للجسمي - وتجنب البرد والحر - والدافع للإخراج - والدافع للبحث عن الهواء الطلق - والدافع للراحة - والدافع للمرضة الجنسية.

دوافع اجتماعية مكتسبة.

لا يلبث الطفل الرضيع أن يتعلم أثناء نشأته الاجتماعية كثيراً من الدوافع والرغبات والاتجاهات التي تسمى بالدوافع الاجتماعية لأنها تنشأ تحت تأثير العوامل الاجتماعية ولأنها تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد، وفي علاقته بالآخرين. وليست الدوافع الاجتماعية فطرية كالدوافع للعصوية، وهي ليست نتيجة حتمية للنمو، وإنما هي مكتسبة بالتعلم أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد. وتحت تأثير عوامل الحضارة، وتجرب الحياة التي يمر بها الأفراد.

ويمكن إجمال بعض الدوافع الاجتماعية المكتسبة فيما يلي:

دافع حب الاجتماع - الدافع الاجتماعي - دافع السيطرة - دافع التملك
دافع الهرب - دافع المقاومة - دافع حب الاستطلاع - الدافع للحل والتركيب.

الحاجات النفسية

الحاجة للمحبة:

الطفل في حاجة لمحبة المحيطين به والمشرفين على شؤونه حوله. وهذه الحاجة تنمو بالمثل من اعتماده عليهم اعتماداً كبيراً وخاصة الأم فالأم إذ تمثل عنده مصدر الغذاء فهي التي ترصعه أو تطفه ومصدر الأمن لأنه لا يشعر به إلا في جوارها، ومصدر المصطف والحلى، تصبح مركزاً للدافع جديد هو دافع الحب الذي يتركز أول الأمر فيها ثم يبدأ الطفل في تقابله مع أفراد الأسرة الآخرين الذين يمنحونه الحنو والطف ويقبلون عليه ويسرعون إليه إذا بكى أو إذا اشمكى ويستمعون في وجهه ويشعرون في جوارهم بالمسرة والفرح.

وتمتد هذه الحاجة عندما يكبر الطفل ويبدأ في تكوين الصداقات وعلاقات المحبة مع أفراد من نفس جنسه ثم مع أفراد من الجنس الآخر، وعندما يشعر أنه في العديد من المجالات الاجتماعية التي تعتمد على محبة الناس وعلى العلاقات الطيبة التي تجمعهم.

الحاجة للأمن والعاطنية

الطفل يولد عادة غير قادر على إجراء أي تصرف يتصل بشؤون حياته، فهو من لحظة ولادته ولفترة طويلة سيباع بعد الولادة يعتمد على الآخرين، وعلى الأم بصفة خاصة، اعتماداً كبيراً في ملء كل متطلبات حياته.

واعتمد الطفل على الأم والأهل والكبار والمحيطين به والمشرعين على شؤونه بهذا الشكل يجعله لا يشعر بالاستقرار أو الأمان إلا في جوارهم، فهو في حاجة مستمرة لوجود من يأمن إلى جواره وتضطر هذه الحاجة مع لاطل وتكبر معه في مراحل حياته المختلفة.

ولا تقتصر هذه (الحاجة للأمن) على الأطفال، بل إن الكبار أيضاً في حاجة دائمة للشعور بالأمان والاستقرار. يتصل ذلك في بحثهم عن الوظائف المستقرة ذات الدخل الثابت والمستقبل المضمون، وفي اهتمامهم بالعائلات، وفي تأمينهم لمصيرهم بإخفال المال... أو نحو ذلك. بل أصبحت الحكومات والهيئات العامة بعد أن لحقت بأهمية هذا الدافع وكثره في حياة الإنسان وفي استقراره وفي صله، تهتم بتحقيقه في صورة مشروعات تضمن البطانة والرعاية الاجتماعية عند المرض أو الشيخوخة أو غير ذلك من الضعفات التي تهدف إلى بث الطمأنينة في نفوس الناس وإشغالهم بالأمن بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم.

والتمديد الذي يفقد الشعور بالأمن داخل المدرسة، فحسب بعدم استقراره في دراسته أو أنه معرض للطرد من المدرسة، أو لا يأمن لمدرسيه ولا يطمئن لمعاملتهم وتغييراتهم، معرض لكثير من أسباب سوء التكيف في المدرسة والفشل في دراسته.

الحاجة للنجاح

يحتاج الطفل منذ نشأته لأن يحقق نجاح بعض الأعمال التي يقوم بها. فالنجاح دافع هام للفرد ويقوده عادة إلى نجاح آخر وهذه حقيقة تربوية هامة. فالمتدرج من السهل إلى الصعب من الأهمية بمكان في التعلم، حيث أن حصول الطفل أو التلميذ عادة ما يبطئ مساهمة ويؤلف نشاطه. فالتركيب على حل مسألة

سهلة ينجح فيها التلميذ بتساعده وتكفئه لأن يحل مسألة أخرى أكثر صعوبة، وفي الوقت الذي يفضل فيه إذا أعطى مسألة صعبة في أول الأمر. وهناك المثال للسائد عند الإنكليز: النجاح يورث النجاح. وقد أخذنا عنه قول رسولنا صلى الله عليه وسلم: (من عمل بما علم آتاه الله علم ما لم يعلم). قدافع النجاح وإتباعه يعطي الثقة بالنفس والاعتداد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة للنجاح فيما يוכל إليه من أعمال وتبعات ومسؤوليات.

الحاجة للحرية:

يحتاج الطفل لحرية في تصرفاته وأفعاله وأفعاله: فالحرية حاجة أو دافع في الفرد مرتبط بربطه وإمكانية تصرفه وتحمل مسؤولية هذا التصرف. فالطفل يريد أن يلهو ويفكر، والصبي يريد أن يخرج مع رفقه في مجموعات للعب بالكرة، والمراهق يحب أن يكون حراً في اختيار رملته وفي اختيار ملابسه وفي حرية تصرف نفسه... الخ. والبالغ يحب أن يكون له حرية تفكيره وحرية اختياره مذهب ففلسفي معين مثلاً. ولكنه في المجتمع المعاصرة يشعر بأنه مقيد بما تعرضه عليه مصلحته الشخصية أو مصلحة المجتمع. فلا حرية له إلا إذا تجرد عن الخضوع لوجهته الخاصة أو رغبات من حوله من الناس وألزم نفسه بالتصريح للخلق وهذه دون سواه.

الحاجة إلى الضبط:

نجد أن الطفل لأرغب في الانطلاق والحركة وممارسة حريته لجدده يحتاج أيضاً إلى الضبط الرقيق من ولده أو من الكبار ومن هم حوله. والضبط يتخذ صورا متعددة منها الضبط الذي يشمل توجيهاً أو إشفاقاً وهو الضبط الرقيق الموجه، الذي يحتاج إليه الطفل والصبي والمراهق بل والبالغ فالمراهق

يريد صيغاً بطولية من والده أو من رائده أو من مدرسه، دون أن يحيط هذا الضبط بنشاطه الحر ورغبته في الحرية، والبالغ محتاج للضبط أيضاً تجهه في صورة القوانين والنظم الاجتماعية، والقواعد التي توجد بحيث لا تترك للشخص حراً مطلقاً يتصرف كما يشاء أو كما يظن له أن يتصرف. فالتجتمع بسلطانه يحد من الحريات لصالح الأفراد والجماعات بل ولصالح الحرية ذاته. وأسمى درجات الحرية أن يعيش الفرد في مجتمع إسلامي صحيح وخضع الجميع فيه لشرع الله الذي لا يحابي أحداً على حساب أحد ولا يترك للفرد حرية تصرف بمصالح الآخرين مباشرة أو تصرفه بصورة غير مباشرة إنما يلزمه بل أن يطلب من الله دائماً أن يساعده على ضبط نفسه بقوله: اهتد الصراط المستقيم.

الحاجة للتقدير:

الطفل في حاجة أيضاً إلى التقدير وإلى إثبات ذاته، وتبين هذه الحاجة في محبته لمن يهتمون بأمره ويقتررون برغبته. كما تتبين بوضوح في تعلقه على محبة الأبوين وشعوره بالرضا عندما يواظبه على غلبه الخاصة، وفي شعوره بالانسحاب والخصب عندما يفضلون أحد إخوته عليه، أو عندما يحنون على طفل لغير غيره، وكذلك في علاقته بالقدس صوماً عندما يقبل على من يحترمه ويكررون ذاته. ونحن نطمح وصية رسول الله صلى الله عليه وسلم للأبوين بقوله: (اعزلوا بين أهلكم وأو في القبل).

هذا ويكره الطفل ويزداد ميله للتقدير ممن هم حوله في المدرسة من أقرانه ومدرسيه ونجده يبدل الكثير ليحظى بهذا التقدير، فيعمل ويجد ويلتزم في مجالات كثيرة في الدراسة، وفي أوجه النشاط للمدرسي، وفي النظم حتى بلغت إليه الأنظار، ويحظى بالتقدير الاجتماعي المرغوب وقد يتمثل تقدير الفرد في

بإنيته أو منحه أو إنشاء عليه... الخ. من لوجه التقدير. ونجد ذلك أيضاً في
 الآخرين حيث يميل الفرد إلى أن يثاب على عمل لجاده، أو مشروع قام به لإنابة
 مدنية كالمحصل على علاوة من رئسبه أو على درجة تشجيع أدبي، كما هو
 الحال في جوائز الدولة أو امتلاك شهادة أو وسام أو غير ذلك من لوجه التقدير
 التي يحتاج إليها الفرد ويمسى لتحقيقه جهد طاقته. ونص نجد في تعاليم الرسول
 صلى الله عليه وسلم من تشجيع المتعلمين قوله: " إذا جاءكم طلبة للعلم فقولوا
 مرحباً بضيف رسول الله ".

الحاجة للانتقاء أو الحاجة للجماعة:

الإنسان في حاجة إلى الغير والشعور بأنه ينتمي إلى جماعة منذ
 الطفولة الأولى في حياته. نلاحظ ذلك على الطفل الصغير واعتماده على أمه
 في الشهر الأولى من حياته في كلفة متطلبات هذه الحياة، ثم على أمه وأبيه
 وكافة أفراد أسرته بعد ذلك. فمع الأسرة يكتسب اللغة وأسلوب السلوك
 الاجتماعي وأغلب القيم والاتجاهات التي توجه سلوكه وتتحكم في تصرفاته،
 وغير ذلك من التواحي التي تطبع سلوكه بطابع معين يلزمه بقية حياته.

ثم يعتمد بعد ذلك على مؤسسات اجتماعية أخرى (بجانب الأسرة) مثل
 المدرسة التي يكتسب منها كثيراً من الخبرات المعرفية والمهارات وأسلوب
 التفكير وبمعص لاتجاهات إلى غير ذلك، ومثل النادي ومجموعات الأصغاء
 والحياة الاجتماعية بمعاملا الواسع، وخلال أيلم حياته كلها تظل العلاقة قائمة
 بينه وبين هذه المؤسسات بعضها أو كلها، وتبدل المنفعة يظل مستمراً بينهما،
 وترتد هذه العلاقة مع الأيام. فعندما يكبر للطفل تكبر حاجته إلى الجماعة
 ومتطلباته منها.

الدوافع والتعليم

تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعليم بوجه خاص. فالتعلم الداجع هو التعلم القائم على دوافع التلايد وحاجاتهم وكلما كان موضوع الدرس متشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية، لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشفع الحاجات الدافعة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغبتهم.

ومطبعي أن يصل المعلم لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع ميول التلاميذ ودوافعهم الزاهنة فقط، وإف يجب أن يعمل على خلق ميول ودوافع جديدة تعمل على إتمام شخصيتهم وإكسابهم المهارات والمعرف والاتجاهات الدافعة.

وظائف الدوافع في عملية التعلم

للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم ألا وهي:

الأولى:

أولها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع العرسي. بكل دافع يرتبط بفرص معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبتذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه.

الثانية:

الوظيفة الثانية للدوافع هي أنها تمد السلوك بالمطاقة وتثير النشاط فتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد. ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويداد بزيادة الدافع. فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الكائن الحي والتي تحثه يقوم بنشاط معين، ومن ثم تعد الأساس الأولى في عملية التعلم، ويجب أن نذهب إلى أن بعض الدوافع تمد السلوك بطاقات أكبر مما تمده به غيرها، ولكن للمهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها.

الثالثة:

أولها تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم. فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر. فعندما يقوم الفرد

بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين كمراجعة درس مثلاً أو تحضير موضوع، لا ينسبه إلا إلى الأجزاء المتصلة بما يقوم بعمله ولا يدرك غيرها إلا إدراكاً سطحيّاً بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم الكتاب كله.

وتحدد هذه الناحية أهمية تحديد للعمل تحديداً واضحاً عند القيام بالتعلم، لمجرد القراءة أو التدريب وسيلة غير منتجة للتعليم، والدراسة المنتجة أو التعلم المنتج هو التعلم للعرضي الموجه نحو أهداف معينة.

أثر النواظع في التعلم والتعليم

إن النظرة السلوكية للإنسان على أنه كائن حي يستجيب ألماً للقوى الخارجية التي تعمل عملها فيه، كانت قد تعرضت في السنوات الأخيرة إلى تعديل كبير بحيث أخذت تعين اعتبارها أقلية الإنسان على اختيار المنبهات والمثيرات وتقييمها في ضوء حاجاته وعلى أساس إعطاء قيمة ومعنى للخبرة التي يكتسبها، وأل يفكر تفكيراً بناءً، وأل ينفهم بالفعل الذي تسطر فيه ذاته وشخصيته، وبالمعنى الأوسع للكلمة والمفهوماً للتعليم نقول، بأن الطريقة التي يتعلمها أي مائة، أو يتدفع لتعلمها تعتمد على القوى الخارجية المحيطة بالإنسان Extrinsic من جهة، حيث يتفاعل بواسطتها باستمرار، وتعتمد من جهة أخرى على خصائصه النفسية والوظيفية Intrinsic التي تتميز بها مراحل نموه المختلفة وتؤثر فيه خصائصها. وبلا ريب من أن الإنسان يتأثر من جراء القوى الواقعة عليه، فلي التعلم، كما يتوه عنه علم النفس الحديث ما هو إلا مشكلة تكشف عن المعنى الشخصي.

هذه هي حاسة للتغيير التدريجي في التعلم، وكما هو واضح، فلي التأكيد بشكل من استخدام البيئة، مع أنها من العناصر الهامة في التعلم، إلى العمل على تسهيل الإدراك والتبصر وخلق الظروف المناسبة للتأكيد والكشف الذاتيين للمعنى. وعلى هذا فإن الدوافع والتعلم يتضافران معاً في عرض المحتوى بأسلوب تكون فيه الذات طرفاً مخصصاً.

الدافع والتعلم

التعلم هو اكتساب مهارات جديدة ومعارف ونهوضات شخصية، ويضمن ذلك للتجارب وعدم التقييم بما كان للفرد قد قام به من قبل. وبالمعنى الأعم والأصيح، فليس تعلم شيء ما يكون مثبوعاً عادة بتغير في الملوكة والتفكير والشعور.

والدافع كما مستخدمه هنا، هو صلية يتم خلالها التفاعل بين الطلبة والنشاطات المختلفة. أي أنه صلية بمقننوها:

أ- أن توجه وتقود الطلبة نحو الخبرات والنشاطات التي يحدث فيها التعلم

ب- أن تمنحهم قوة ونشاطاً تمينهم على الاستمرار في العمل والتقييم بالنشاطات اللازمة لاكتساب الخبرات والمهارات.

ج- أن تصمم في تركيز قنناتهم في اتجاه واحد وحول نشاط معين حسب القزوم ومقتضيات الظروف.

الدافع أكثر من شيء واحد:

ليس هنالك في الواقع من معلم واحد لم يكن قد سأل مرة موالاً كهذا، "كيف تنفع التلاميذ للزمن، وللعمل، وللتنظيم؟". هي الواقع عندما يبحث في موضوع الدوافع، يبدو أن العديد من المدرسين المحصفاء المكرسين أنفسهم لهذه المهمة وكأهم بنشرون وسيلة واحدة أو تقود بدفع للتلاميذ. وبالرغم من أن هذا البحث كان قد صمم لجعله على بيئة من عملي الطبع والتطبيع للدوافع والتعلم، فإنه من الضروري عليه أن تذكر منذ البداية بأنه ليس هنالك من معادلة واحدة

أو موقف واحد أو مجموعة من الوسائل تحرك الدافع عند التلاميذ جميعاً بنفس الطريقة أو بنفس الدرجة. حري بنا أن نلهم بأن ما يدفع البعض من التلاميذ للعمل هو نفسه يؤثر تأثيراً معاكساً في الآخرين، أي أن ما يدفع ريداً قد يثبط عسراً، وأن ما يثير ريداً قد يثبط همة خليلاً. وإلا بعد من هذا فإن الفرد نفسه يمكن أن يدفع تحت تأثير عوامل مختلفة في ظروف مختلفة. وإذا كان بالإمكان أن تبدأ بالاتفاق على أن الدافع للعلم هو مروج معتد في الليئات المختلفة والاتجاهات والظواهر ومفاهيم الذات فإننا نقرب خطوة من استخدام ما خبرنا به نتائج البحوث العلمية بصورة فعالة في تحسين طرق التدريس عندنا.

مفهوم الذات وعلاقته بالدافع والتعلم:

كما يرى وليم جيمس فإن " النفس عبارة عن المجموع الكلي للأشياء التي يمكن أن يطلق عليها الفرد بأنها خصه " وأكثر من هذا فإنها درية الشخص بوجوده الذاتي من حيث المعتقدات والاتجاهات والآراء التي يتبناها عن نفسه.

إن التلميذ المستزاد نل على أن رسوب التلميذ في المواد للمدرسية الأساسية - كما هي الحال أيضاً في التوابع غير الموجهة والانتقال إلى الانتماج الأكاديمي الذي هو من حصائص نوي الإنجاز الواطي، وترك الدراسة، والضعف للتفسي، والرسوب - قد يعزى من ناحية إلى الإدراك غير السليم للذات والعالم. هناك العديد من التلاميذ مثلاً يلقون صعوبة في المدرسة لا بسبب الذكاء المنخفض أو ضعف البصر، ولكن لأنهم ظنوا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على تحقيق العمل الأكاديمي. ويصبح هذا بالنسبة للفعاليات المدرسية الحصة كالرياضة والأموال الدراسية والمشاركة في النادي أو الحديث أمام الفصل.

ذلت للتجارب في البحوث السلوكية على أن توقعات للقيام بالتجارب لما
يمكن أن يقوم به الأفراد الذين تجري عليهم للتجربة، يمكن أن يكون بنية ذات
دلالة لما يمكن أن يستجيب به الأفراد فعلاً وعلى معيبد المثال دخل كل صف
من الصفوف السابعة في إحدى المدارس ثلاثة مرسوم وفي كل صف من هذه
الصفوف، حوالي 20 بالمائة من الأطفال تعرف عليهم المرسوم على أنهم
أحرروا درجات في الاختبار المخصص للتعرف على التفنح الذهني مثل على
أنهم سوف يحرزون على درجات أكاديمية غير معقادة خلال السنة الدراسية.
ولقد تم اختبار هؤلاء الأطفال في الواقع بشكل عشوائي في لمجموع الكلي
للأطفال الذين أخذوا نفس الاختبار. وبعد مضي ثمانية أشهر على تصميم
ظروف التجربة، أعدد اختبار جميع الأطفال بنفس اختبار الذكاء الألف الفكر.
هذا كانت النتائج ؟ بالنسبة للمعربة ككل، ترى بأن أولئك الأطفال الذين أحرر
مدرسهم بأنهم يتوقعون منهم إنجازاً ذهنياً عالياً، حرروا عن إنجاز عال ذي
دلالة في نسب الذكاء، أكثر مما حصل عليه الأطفال الآخرون في المعربة.
وهي الحقيقة، كلما كان مستوى للصف متدنياً، كلما كانت نسبة الذكاء أعلى (40)
)، وعلى ما يبدو أن المرسوم عاملوا فلامعين من الأطفال بهجائية أكثر
وتفضيل أكبر، مع أدى بالأطفال لأن يستجيبوا استجابات لفصحت عن نفسها
كمستوى عال من نعية الذكاء.

مفهوم الذات والتعلم: نتائج البحث:

إن مصدا صمماً من البيانات التي تركز على للبحوث والتي تربط بين
مفهوم الذات والتعلم في المعربة تجمع ثانيا في السويات المنبوثة. وللتعرف على
العلاقات التي تم لكشف عنها تقدم مختصراً للأحكام التي استقناها من للنتائج

الكبرى لمبع دراسات تتعلق بمفهوم الذات. ومن بين الأمور الأخرى التي تم الكشف عنها ما يلي:

1- من حيث إدراك الأفراد لذاتهم، كان ما يقومون به من عمل محدداً أثناء قيامهم بذلك وفي حالة تساوي الظروف، فإن أولئك الذين لا ينجزون عملهم، يختاروا على أن لا يقوموا بذلك وفي الوقت الذي نرى فيه أن الذين أنجزوا عملهم اختاروا على أن يقوموا بذلك.

2- كانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة بين المفاهيم غير النصيجة عن الذات وبين عدم القدرة على القراءة في الصفوف الثلاثة والخامسة.

3- كانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة بين الإدراك العالي للذات والتحصيل المدرسي في مجموعة تتكون من طفلاً في الصف الخامس والسادس.

4- كانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة بين مفهوم الذات عن القدرة والتحصيل المدرسي خلال ست سنوات من الصف السادس وحتى الصف الثاني عشر.

5- أن مفهوم الذات والأحكام التقديرية لقوة الأداء التي تم القيام بها عند بداية الفروصة وجد بأنها أكثر لبناء من الاندجار في القراءة بعد سنتين ونصف السنة من قياسات الدكاء.

6- المسجون من النكور يشعرون باليجية حول أنفسهم أكثر من النكور الذين هم دون مستوى الإنجاز.

7- لى طلبة الثانوية الذين عندهم قابلية ولكنهم مدرسياً دون مستوى الإنجاز. وجنوا بأنهم أكثر سلبية في إدراكهم لنواتهم والآخرين وأنهم أقل استقراراً من السلبية الانفعالية من الطلبة الذين هم في مستوى الإنجاز.

وعندما يتطرق الأمر بالدوافع والتعلم، يدل على البحث المتصل بإدراك الذات على امتداد بسيط إلى الذين يقومون دون مستوى الإنجاز لا يقدرون نواتهم حق قدرها. وهذا يقودنا لمسألة منطقية أخرى.

عاقبة يستطيع المتدربون عمله ؟

كما يستطيع الطفل أن يتعلم المشي والكلام، كذلك يكون بإمكانه أن يتعلم عن نفسه فكل ما يتعلم من هو وما هو وذلك من الطريق التي كان قد عومل بها أثناء نموه، نون أن ينكر المعاملة التي عومل بها على الأسس اليومية من قبل المحيطين به. وهذا ما يسميه الطبيب النفسي هاري ستاك ' التعلم عن الذات من مرآة الآخرين '.

وككسل واحد مذاء، فإن تلاميذنا يتعلمون كيف يروا نواتهم محبوبة ومقبولة وقادرة وذلك أنهم هم أنفسهم محبوبون ومقبولون ولناجحون إلى المقادح الأساسية لزيادة نسبة التلاميذ الذين يكونون مفاهيم مناسبة عن نواتهم ومفاهيم مناسبة عن رعايتهم لنواتهم، هو أن تساعد التلاميذ للحصول على خبرات النجاح التي تعلمهم بأنهم ذوو قيمة.

كيف يكون بإمكاننا إعداد تلامذة أكثر بمفاهيم إيجابية عن الذات، وتشمل شعورهم بعبارة 'أنا أكثر ؟' قبل كل شيء، يجب أن نفهم بأن المعنى الإيجابي للذات شيء يمكن تعليمه إذا كانت الأفكار شحوص عن نفسه وظيفية من وظائف الحياة، فإن الطالبين، سواء أردنا ذلك أم لم نرد يتعلمون من دولتهم هي الصف. وما هو متعلم يمكن تعليمه. للمعالم ليست أننا نجد أو لا نجد رفع الدوافع والتعلم خلال للتدريس من أجل معنى الذات وإنما هي تأثيرات تعليمات فيما إذا كنت إيجابية أم سلبية. وبالنسبة لسيعة ملايين ونصف للمليون من الشباب الذين يتوقع لهم ترك المدرسة في المستقبل، نرى بأن هذه التأثيرات سوف تكون سلبية.

إذا أردنا - كمدربين - أن نسهل الدوافع والتعلم عن طريق رفع مستوى مفهوم الذات، فيجب:

1- أن نفهم بأننا ندرس ما نحن عليه وليس فقط ما نقوله إننا ندرس ماهية الخاصة عن دولتنا أكثر بكثير من ندرسنا للمادة الدراسية.

2 أن نفهم بأن أي شيء نقوم به أو نقوله يمكن أن يعبر بحق ويؤثر على اتجاه التلميذ نحو نفسه شرط أن ذلك التعزيز أو حيزاً وينبغي علينا أكثر من هذا أن نفهم أغراض ونتائج Implications دورنا كأشخاص متفهمين للتلاميذ إذا أردنا استخدام الدور كما ينبغي.

3- أن نفهم على أن للتلاميذ، كما هي الحال بالنسبة إلينا، يمكنون ويعملون ما يبدو لهم صحيحاً وهذا يعني بأن التعلم يستمر في كثير من الأحيان، لا بمقتضى الحقائق كما هي، وإنما بمقتضى إدراك التلميذ لها.

4 أن تكون راضين لا يقتصر على المادة الدراسية فحسب، وإنما علينا أن نعني بما نحتله المادة الدراسية بالنسبة لمختلف التلاميذ. وبأصنى معنى لهذه الكلمة، علينا أن نكون راضين بتفسير المادة كرهنتنا بالاعرف على المعلومات عنها.

5 أن نفهم بأنه ليس من المحتمل أن نحصل على النتائج المرجوة بمجرد أن نخبر أحدهم بأنه ذو قيمة للمجتمع Worthy. علينا بالأحرى أن نصمم تلك خلال الثقة ويجهاد الجو المتبادل من الاحترام. ومن الطرق الجيدة للتشروع بذلك أن نبدأ وقتاً نصنف فيه لما يقوله التلاميذ وأن نستخدم أفكارهم كلما كان ذلك ممكناً.

6- أن نفهم بأن سلوك المدرس الذي يتميز بالبعد والبرود والرفض لا يمكن أن يحصل له أن يرفع مفهوم الذات Self- Concept والتواضع والتعلم إذا ما قورن بالسلوك المتميز بالمعرفة والقبول والتميز.

خصائص المعلم وعلاقتها بالخواص والتعلم

شخصية المعلم:

من المحتمل أن نستق جميعاً بأنه من الممكن جداً لمعلمين اثنين متساويين في الذكاء والتمرين والتمكن من المادة الدراسية أن يختلفا في المدى الذي يكونان عنده قاندين على تشجيع دوافع التلميذ وتعلمه. وأن جزءاً من هذا الفرق يمكن أن يحسب عن طريق تأثير شخصية المعلم على المتعلمين.

ومن بين الدراسات الأكثر كشافاً واستقصاء مثلاً، دراسة ارتكزت على آراء (3725) طلقاً ثانوياً هدفها التعرف على المعلمين المحبوبين وغير المحبوبين فذكر واطمئون فقد ذكر ثلاثة وأربعين سبباً مختلفاً تبرر حب المعلم الأخصن وثلاثين سبباً مختلفاً لتكفي لحرث لم المعلم من قبل تلاميذه ومن المناسب أن نتفحص الأسباب الأربعة الأكثر تكراراً في كل مجموعة.

الأسباب الأربعة الأكثر تكراراً للإعجاب بالمعلم كما ينكرها (3725) طالباً ثانوياً:

1- يهدي معرفة في العمل المنظم، ويشرح الدروس وقرولجيات بوضوح ويستندم الأمثلة في التكرير (51 بالمائة)

2- يكسرون مشرعها وسعيداً وذا طبع ومزاح جيد ومرحاً، ويمالك طبعاً فككيتاً ويتمكن من أن يروي نكتة (40 بالمائة).

3- يكون إنسانياً ومتصفاً بالصداقة وذا قابلية على الصبر والرفقة، " أي أنه واحد من " (30 بالمائة).

4- يكون مهتماً بتلاميذه وقائماً بهم (26 بالمائة).

الأسباب الثلاثة الأكثر تكراراً للفور من المعلم كما يذكرها (3725) طالباً ثانوياً:

1- كرمه لا يحفل علمه كمدرس، فهو لائق مهن الطبع، سريع الاحتياج والاعتماد، ولا يتشبع أبداً. ثورلر ويميل إلى السخرية اللاذعة، ويفقد السيطرة على نفسه، ويفتت زمام نفسه باستمرار (50 بالمائة).

2- لا يتصف بالمساعدة في العمل المدرسي، ولا يشرح الدروس والواجبات، وليس واضحاً، وعمله غير منظم ولا مخطط له (30 بالمائة).

3 متعلمي لا يعرفه خارج الصف (20 بالمائة).

نلاحظ بكل الحس واللمعة الشخصية تحتكر المراتب العليا بعد المرتبة الأولى التي تحظى بضرورة التدريس التي تكثر ألياً في التلاميذ. من المهم أن نلاحظ بأن المعلم من المادة الدراسية التي هي على حيويتها يركز عليها بإسراف من قبل الاختصاصيين، جاء يمثل المرتبة الخامسة عشرة في كلاس المعلمين.

وفيما يتعلق بالمنهج المعروف، تعلم باحث آخر 12000 رسالة في موسوع "المعلم الذي ساعدني أكثر". ولقد كشف تحليل تلك الرسائل بأن سمات الشخصية التي احتلت بالمقام الأعلى كانت كما يلي:

- (1) الاتجاهات للتعاونية الديمقراطية.
- (2) التعاطف مع الأفراد واعتدائه.
- (3) الصبر.
- (4) الاهتمامات الواسعة.
- (5) لمظهر الشخصي والسلوك المرح Pleasant manner.
- (6) العمل وعدم التمييز.
- (7) الطبع المرح المنكث.
- (8) الجيلة الجميلة والملوك المستقر.
- (9) الاهتمام بمشاكل التلاميذ.
- (10) المرونة.
- (11) استخدام الثناء والتقدير.
- (12) الكفاءة غير المعتادة في تريس مادة معينة.

ولأن، فقد كما نفحص المزايا الشخصية المرغوب بها للمعلمين كما يشخصها التلاميذ، وبصورة علمية فإن هذه المزايا تجمع نفسها تحت عناوين عامة من لأهلية والمثابرة والصبر والتسامح والاهتمام بالتلاميذ. ما الذي يحدث عندما تفصل هذه الصفات الشخصية بحثاً يتعلق بالكشف عما إذا كانت هذه الخصائص تؤدي إلى فرق لياً كان نوعه في إنجاز التلاميذ الواقعي ؟

التعلم والنضج

عرف علماء النفس التعلم على أنه كما يقول ودورث، " تفاعل من قبل المتعلم، يؤثر في نشاطه المقبل فمحسنه ويريد من قدرته على التكيف ".

ويقول جيتس، " إن التعلم عبارة عن عملية لاكتساب للطرق التي تجعلنا نطيع دولاماً أو نصل إلى تحقيق أهدافنا. وهذا يأخذ دائماً شكل حل للمشكلات.

من خلال ما سبق من تعريفات لعملية التعلم يمكننا أن نستخلص التعريف التالي للتعلم: " أي التعلم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة ولأجل أن يتم ذلك التغير أو التحول في السلوك يجب أن يقوم الكائن الحي بتقاط معين.

وما يتعلمه الفرد محكوم بعاملين هما:

1- تكوينه الخاص.

2 مقتنيات البيئة التي يعيش فيها.

والتعلم الهائل لا يحدث دون شروط معينة، (فليس الإنسان بقدر على تعلم أي شيء في أي مرحلة من مراحل حياته).

والنصيح: هو أول شرط من شروط التعلم الهادف المطلوب

معنى النصيح: كسل طعام الأجنة أول من استعمل هذا اللفظ، وقد استعمل من ذلك الميدان، علم الأجنة إلى ميدان ميكولوجية الطفولة على يد جزل، حينما كتب قائلاً: ' إلى النصيح (الأم) صلية معقدة ونقيضة إلى حد كبير، ولا بد بها من عوامل ذاتية أصلية غير عارضة '.

فالنصيح إذن يقصد به التغيرات الفسيولوجية الداخلية في الكائن الحي أو الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والمعنوي وخاصة الجهاز العصبي، والتغيرات التي ترجع إلى النصيح سابقة على الخبرة والتعلم.

ويرى ملك جوش: أن النصيح يتضمن أي تغيير في شروط التعلم تبعاً للسن، ويعتمد هذا التغير في أساسه على عوامل النمو للمعنوي.

فالنصيح يقصد به درجة نمو معينة من بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي.

ولقد أثبتت التجارب التي أجريت على العلاقة بين النصيح والتعلم ما يلي:

1- أن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النصيح المناسب بالنسبة لهذه الخاصية.

2- أن التدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان الكائن الحي أكثر نضجاً.

3- أن التدريب قبل الوصول إلى المستوى المناسب من النضج لا يؤدي إلى أي تحسن في التعلم. "تدريب الطفل على المشي مثلاً قبل أن تنضج عضلات رجليه لا يحقق نتيجة ...".

4- أن التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم في المستقبل.

وقد ثبت نيولاند، أن تعلم الخط يثأر إلى حد كبير بقدرة الطفل على السيطرة على عضلات يديه وأن بدء التدريب على الكتابة قبل وصول هذه القدرة إلى مستوى النضج المناسب هو أحد الأسباب الرئيسية لرداءة الخط.

وبذلك لال عمل النضج من العوامل الهامة والمؤثرة في سيكولوجية النمو والتعلم، حيث أنه يحدد إمكانيات سلوك الكائن الحي، وما يستطيع أن يقوم به من نشاط طبيعي، وما يصوبه من مهارة وحيرة، فكما دال الإنسان حظاً أو لم من النضج، كان قدر على التعلم والاكتساب وتعديل سلوكه.

لأنه يمكننا أن نوضح الاختلاف بين النضج والتعلم في النقاط التالية:

التعلم	النضج
4- عبارة عن تغير يحدث لنشاط يقوم به الكائن الحي.	1- عملية طبيعية متتابعة، تقدمية.
5- يؤدي إلى ظهور استجابات معينة لدى الكائن الحي تميزه عن غيره.	2- عملية نمو تحدث دون إرادة.
	3- يوجد النضج بمظاهره المختلفة عند جميع الأفراد العاديين.

النضج العصوي (الجسمي):

يقصد بالنضج العصوي نمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعامل الفرد في مجالها. فلا يستطيع الطفل المشي مثلاً إلا بعد أن تنمو رجليه لنمو الكائن الذي يمكنهما من تحمل جسمه، فالنضج الجسمي شرط أساسي لعملية التعلم.

وقد أثبتت التجارب ما يلي:

(1) أن للتدريب في المراحل المبكرة يكون لأن أثراً منه في المراحل المتأخرة.

(2) أن للنضج العصوي ذو أثر فعال في اكتساب القدرات الحركية.

(3) أن عامل النضج وحده لا يكفي لعملية التعلم، بل لا بد من وجود عامل للتدريب

(4) تختلف أساليب النشاط الضرورية عند الكائن الحي تأثيراً قليلاً بالتدريب والممارسة كالمشي عند الإنسان، الطيران عند الطيور، والوم عند الأسماك.

(5) يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة لجمعية والوظائف العظمية التي تعتبر معزولة عن أداء الفرد

النضج العقلي:

يقصد به درجة للنمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة
بالأمر الذي يتعلمه الطفل. فمما لا شك فيه أن هناك علاقة وطيدة بين العمر
للرمي والقدرة على التعلم إذا كان للترقي العقلي مدائراً في طريقه الطبيعي. أي
أن عملية التعلم مرتبطة بنمو الطفل العقلي.

والتوقع أن السطم التربوية المثمرة هي ما راعت جيداً شروط للنمو
العامة واعتبرت العملية التربوية من حيث أنها وسيلة طيبة لتقديم استحداثات
الطفل وعطائها لحسن شروط ممكنة للنمو، حتى يتيسر للطفل أكثر توافق ممكن
مع البيئة الخارجية. ولقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن هناك علاقة تقدمية
مضطردة بين العمر للرمي والنضج العقلي:

(1) الاستعداد للقراءة:

فالطفل العادي لديه المقدرة على القيام بهذه العملية بين التسلسل أو
المسابقة، وربما يكون أقل من ذلك لو أكثر إلى حد ما وهذا يرجع إلى التفاوت
في القروى للفردية.

(2) تعلم الأضداد:

لا يمكن للطفل الرابعة أو الثالثة مثلاً إدراك العلاقة الضمنية بين
الأضداد، بينما يمكنه ذلك هما بعض... مثلاً طفل الخامسة يستطيع أن يدرك
العلاقة الضمنية بين كبير وصغير، ولكنه لا يستطيع أن يدرك عكس كلمة 'معاجم' مثلاً. لأن هذا النوع من الأضداد يحتاج في إدراكه إلى مستويات عقلية
راقية.

(3) التفكير.

يتمتع على الطفل في سن مبكرة تعريف للألفاظ التي نكل على المعاني
المجردة بكلمة عقل أو إحصان أو نظم، ولكن إجابته غالباً وصفية، إذ أن فهم
مداول الأوب يحتاج إلى نوع من التفكير المجرد.

(4) القدرة على العقل وإدراك العلاقات.

تستطوع قدرة الطفل من إدراك العلاقات البسيطة إلى إدراك العلاقات
المعقدة.

(5) التفكير أو العفظ

لهذه أخص من مظاهر التوضيح والتزقي العقلي، وقد ثبت تجريبياً أن
فسحة الطفل على الشئ تزداد مع العمر من حيث القدرة على الاستيعاب
والاحتفاظ بالمعلومات.

التفكير وعلاقته بالتدريب الخاص

إن التمرين المبكر قد يمنع تكوين العادات التي قد تعوق نمو المهارات
في المستقبل.

الاستعداد للتعليم:

لا بد أن يتوفر لدى المتعلم استعداد للتعليم فالاستعداد لتعلم القراءة مثلاً
يتصل اتصالاً وثيقاً بنمو الطفل العقلي والجسمي والانهائي والاجتماعي. وهناك
عوامل أخرى تتصل بعمل الاستعداد ومنها.

أ- الشغف بالقراءة.

ب- الخبرة الواسعة بدرجة مقبولة.

ج- القدرة على استعمال الأفكار.

د- القدرة على حل المسائل البسيطة والتفكير المجرد من نوع لولي.

والقدرة على التفكير أيضاً والمحصل اللغوي والاستقرار والتكيف الاجتماعي والاجتماعي. توزيع الموضوع على الفرق: وذلك للكشف عن الأصناف العقلية المختلفة التي يتم فيها تعلم القدرات اللازمة تعلماً مشرفاً.

توقف الاستعداد على الاستشارة والتدريب:

تتضح أهمية الاستشارة والتدريب لنمو الاستعداد للقراءة من مدى فهم التلاميذ للأنب. فالأطفال الذين يكتفون بفسر والرحلات ومقابلة الناس تكون مسؤولهم الأدبية وثقافتهم للأنب أكبر من هؤلاء ذوي الخبرة المحدودة. فمن المؤكد أن إعداد الطفل للقراءة يتطلب أكثر من أن ندعه ينمو بحسب، فالتدريب والتوجيه الأساسي ضروريان في المراحل الإعدادية وفي عملية اكتساب مهارات القراءة ذاتها، فمسألة الحكمة إذن أن نضع ضروب نشاط تعليمي لمجموعات من الفرق الدراسية أو الأصناف العقلية بدلاً من أن نعتمد بطريقة نفسية لمعرفة واحدة أو بعمر واحد، وزيادة على ذلك فإن المطالب الاجتماعي لا تقتضي لدى الأطفال حاجات تجعلهم يبتعدون الجهد، في حدود طاقاتهم للتعليم في مرحلة متقدمة للمرحلة التي يتم فيها التعلم بأقل وقت وجهد.

ولما كان التعلم يتفاعل مع عوامل النصج كان على المعلم أن يتعرف على حقائق النصج المختلفة وذلك بدراسة طبيعة نمو الطفل في كل مرحلة تعلمه فطبيعاً أن يعرف شيئاً عن نمو شخصيته من النواحي النفسية والبيولوجية والثقافية والاجتماعية حتى يؤسس كل خطوة من خطوات التعلم على أساس سيكولوجي سليم فلا يبدأ بتعليم الطفل مهارة قبل تصحيح مبادئ هذه المهارة النفسية والبيولوجية وقبل حدوث النصج الحتمي الضروري لاستفادة الطفل منها. ولا تبدأ في تعليمه مهارة معروفة قبل النصج اللازم لذلك. فإن إهمال حقائق النصج وإهمال معرفة استعداد الطفل المختلفة كثيراً ما يؤدي إلى عدم نكبه لعملية التعلم، بل وربما يضر بصحته للصعبة والنصية.

الاستعداد للتعليم ونقطة البداية

الاستعداد لتعلم القراءة:

أ- استعداد عقلي.

ب- استعداد خبري و اجتماعي يجعل الطفل رغباً في تعلمها.

في العمر العقلي للطفل هام جداً في التعلم ليس العمر للزمني وحده هو العامل الأول والأخير في عملية التعلم

الاستعداد الخبري الاجتماعي.

يسرى بعد أعمار التربية للتخمية أن الاستعداد العقلي وحده ليس كافياً للتعبير بالشجاعة في تعلم القراءة بل لا بد أن يصاحب الاستعداد العقلي استعداد خبري يريد من معرفة الطفل بلغة قومه بطريقة غير شكلية، وينفعه إلى الرضا في تعلم القراءة.

النضج الانفعالي:

يقصد به استعداد الطفل لتقبل المدرسة كوسط جديد بديل عن وسط الأسرة الذي كانت تميزه علاقة قرآنية، ويتكئ هذا الاستعداد الانفعالي بأن تعود الأم طفلها على الاتصال عنه فكريجياً وعلى تحمل المسؤولية، وبالتعاون مع بقية أفراد الأسرة أي إعداد الطفل لتقبل الوسط المدرسي الذي ينتقل إليه.

القيمة التربوية للخبرة:

1- كثر استخدام كلمة الخبرة Experience في التربية بمعناها العام فهي مجرد احتكاك الطفل مع الأشخاص والأشياء الموجودة في البيئة المحيطة وتشمل أنواع للعلاقات المختلفة بين الفرد وبينته، من أفعال وأقوال وأفكار وأفعالات وعلاقات اجتماعية حيث يستجيب استجابة شاملة لعناصر هذا التفاعل، فالخبرة إذن مرافقة للتعلم بمعناها العام. ويلاحظ أن الموقف الخبيري يحدد الاتجاه الذي تأخذه الخبرة المكتسبة.

2- بعض أنواع الخبرات قد تكون معوقة للتعلم ومنها تلك الخبرات التي تفضل على زيادة مهارة الفرد الإكراهية في ناحية معينة بينما تلقى به هي هوة صيقة تجعله عبداً لهدمه المهارة فلا يجد عنها، وبذلك تضيق نطاق خبرته في النواحي الأخرى.

3- قد يكتسب الفرد خبرات في نواح مختلفة من نشاطه ولكن كل منها تحصل منفصلة عن الأخرى دون حدوث التكامل السليم بينها، وكذلك تصبح قليلة الفائدة للتربية.

مثال:

طفل طالب منه المدرس حفظ عدد من الكلمات اللغوية وهذه بالمعاقب إن هو أخفق في ذلك، ولما كان الطفل لا يفهم معناها ولا يؤمن بفائدتها فإنه يلجأ إلى طريقة الحفظ الآلي والتكرار، مثل هذا التلميذ سيكتسب من هذا الموقف خسارة ولكنها لا تعدو استجابة مؤقتة لموقف مؤلم قد ينتهي بحفظ للكلمات

المطلوبة، لكنها لن تكون ذات قيمة وظيفية في حياته، فضلاً عن أن هذه الخبرة وأمثالها ستكسبه اتجاهات عقلية وخلقياً محرّلاً لعملية النمو.

مثال.

هذا النوع من الخبرة هو ذلك للنوع الذي يجده في موقف به جماعة من الأطفال يعملون في نشاط دائم لإتعم مشروع من نوع ما. ويتناولون الأشياء بالتشكيل والتكوين ويناقشون ويتناظرون؛ لأراء فيما بينهم، ويساعد بعضهم بعضاً في تعاون وولاء، بينما وقف المعلم منهم جميعاً، موقف المرشد والموجه، هذا النوع من الخبرة نوع جمع بين العناصر التي توجد في الخبرة وبين العناصر الفكرية.

في كلمة خبرة واسعة وتعني أي امتلاك للفرد مع بيئته وأي استجابة لمطالب هذه البيئة.

وتبحث التربية في وسيلة لإكساب التلاميذ نوعاً خاصاً من الخبرة التي تكسب صاحبها أن تعلمه كيف يتكيف للوسط المحيط تكييفاً سليماً بحيث لا يفتقد للصحة النفسية والجسدية، والتي تساعد على تكامل شخصيته، وأن تجعل منه شخصاً سعيداً منتجاً محباً للمجتمع الذي يعيش فيه.

ويقول ديوي: إن الخبرة للتربوية تتوفر فيها عاملان أو مبدآن:

1- مبدأ اتصال النظيرة:

وهو أهم ما يميز بين الخبرة هي المدرسة التقليدية والخبرة في المدرسة الحديثة.

ويرى ديوي أن هذا المبدأ يعتمد على حقائق العادة إذ أن الخبرة
تختصص لتجارب تؤدي بنورها إلى تغيير صاحب العادة بدرجة تؤثر في نوع
الخبرة التالية فالمشخص الذي يتعلم عادة يخرج من هذا التعلم وهو شخص
مختلف إلى حد ما عما قبل تعلمها.

ومبدأ اتصال الخبرة يعني أن كل خبرة من الخبرات السابقة تعدل
بطريقة ما في نوع الخبرات اللاحقة وتعدل بها.

الحق أن نظرية النمو في اتجاه معاد للمجتمع لا يحقق مبدأ اتصال
الخبرة.

2. مبدأ التفاعل

وهناك عامل يؤثر في نوع الخبرة والحكم عليها هو التفاعل بين الوراثة
والبيئة وكلما كان التفاعل بينهما أكبر كانت الخبرة أقوم ويلاحظ أن مبدأ اتصال
الخبرة ومبدأ التفاعل بين عناصر الموقف عاملان لا يمكن فصلهما عن بعض.

فهما يعدل العرسي والطولي للخبرة. إذ تقاس قيمة الخبرة اقترابية
بمدى اضطراب نموها وما يقع ذلك من نمو في شخصية الفرد بأكملها كما تقاس
بدرجة تفاعلها بعضها مع البعض الآخر .

الممارسة

كأساس من أسس التعلم الجيد:

(الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز)

والتكرار الذي يبحث أي تكرار للموقف بهدفه دون تعزيز أو توجيه لا يؤدي إلى نصن في الأداء. والتوجيه المعزز هو الذي يحول للتكرار إلى ممارسة. يؤدي إلى التحسن في الأداء

ونعني بالتعزيز الأكثر الطيب الذي يتبع أو يعقب أسلوب النشاط أو الحدث السلوكي.

أهمية الممارسة في التعلم

تعتبر الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم دون ممارسة لذلك فإن الممارسة تشمل جميع أساليب النشاط سواء كانت تتعلق بكتساب المهارات أو للمعلومات أو طريقة التفكير. ويلزم أن يتركز المتعلم نشاطاً دقيقاً في تعلمه وأن يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغير في الأداء.

والممارسة شرطاً للتعلم بمعنى أنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة، وأنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء، فإن الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغير في أساليب الفرد.

خصائص الممارسة المهنية

أولاً- الموازنة بين الميول والقدرات.

يسهل للطالب إلى المادة ذات دلالة والمعنى والوثيقة الصلة بالحياة الخارجية، والتي يمكن ربطها بخبراته السابقة، والمادة بهذه الصفات تجعل الطالب مولاً بحر ممارستها، أي يقبل على ممارستها بسهولة، وتؤدي إلى حدوث التعلم بأقل جهد ممكن.

ثانياً- مراعاة الفروق الفردية:

يقصد بالفروق الفردية أن الأفراد وإن كانوا يتحنون في صفات (سمات) معينة، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في مقدار هذه الصفات.

ويلاحظ أن إعطاء الطلبة الذين يمثلون المستويات الدنيا كميات أكبر من الممارسة قد تؤدي إلى تفكيك طيبة لكنها لا ترفع مستوى الذكاء المترابط إلى مستوى الذكاء العالي، مهما تضاعفت كميات الممارسة.

إن معظم الأفراد يستخدمون حاسة البصر كوسيلة أولى لاتصالهم بالعالم الخارجي. وقد أظهرت البحوث التجريبية أن استخدام حاسة البصر في التعلم هو أجمع طرق الممارسة إذا أخذنا كل من الحواس المختلفة على حدة. ولكن استخدام حاسة البصر وحاسة السمع مجتمعين كليهما معاً أفضل من استخدام حاسة البصر بمفردها.

ولذلك فإن العرض البصري السليم لمادة التعلم أفضل طرق الممارسة التي تستخدم كل حاسة على حدة.

ثالثاً- وضوح الهدف:

إن وضوح الهدف يؤدي إلى معرفة النتائج، كما أن معرفة نتائج كل أسلوب من أساليب الأداء التي نصلها للممارسة تدفع الفرد نحو تحقيق الهدف. الملجأ الذي يلجأ إليه الفرد مع أداء معين يشعره بالرضا عن النفس، ويدفعه إلى تحقيق نجاح آخر.

رابعاً- نوعية الممارسة:

أظهرت البحوث التجريبية أن فترات الممارسة القصيرة أفضل من فترات الممارسة الطويلة بالنسبة للنسب العمل، بمعنى أن الممارسة الموزعة تؤدي إلى نتائج أفضل في التعلم من الممارسة المركزة.

بمآذج الممارسة في الموقف التعليمي

1- القراءة:

القراءة هي الوسيلة الهامة لتحقيق ولتزويد الطالب بالمعاني والأفكار، وتنمية قدرة الفرد على الفهم والنقد.

والقراءة كنموذج للممارسة في الموقف التعليمي يجب أن تشمل بالإضافة إلى الكتاب المدرسي كتباً خارجية تعالج نفس المادة المتعلمة لموصوعات قريبة الصلة بالمادة المتعلمة.

يستطيع المدرس أن يستخدم القراءة كأسلوب للممارسة يكثر من طريقة؛ فممكنه أن يعطي عنداً من الموصوعات ويرجع كل موضوع، ويترك

الطلاب أن يختاروا ما يناسبهم، ويكتب كل طالب في الموضوعات التي يميل إليه ويفصله.

أو قد يعطي موضوعاً واحداً لكل الفصل يرى أهميته وضرورية التوسع فيه والإلمام بتفاصيله.

ومن المعيد أن يطلب المدرس من الطلاب قراءة للموضوع مسبقاً قبل القرح، وتلخيصه وتحديد النقاط غير الواضحة لشرحها وتفسيرها، ويمكن قصر القراءة في هذه الحالة على للكتاب المدرسي.

2 الشرح والاستماع:

الشرح والاستماع صليتان متلازمتان في الموقف، فالمدرس هو الذي يقوم بعملية الشرح وهي ممارسة جهرية، بينما الطلاب هم الذين يستمعون، ويعتبر الاستماع ممارسة صامتة.

تقع مسؤولية الممارسة عن طريق الاستماع على المدرس، فكان للمدرس هو الذي يؤدي عملية الشرح وهو المسؤول عن عملية الاستماع أيضاً.

يجب على المدرس أن يحدد الأفكار الرئيسية في كل درس وأن ينفش كل فكرة بطريقة مبسطة، ويصيغها بأكثر من أسلوب ويوضحها بأكثر من مثال، وأن ينتقل من فكرة لأخرى حسب التسلسل الذي سبق له تحده.

3- التجارب:

أ- التجارب عندما يجريها المدرس أمام الطلاب تعتبر ممارسة صامتة بالنسبة لهم وفي هذه التجارب يعرض المدرس الجهاز المستخدم ويشرح تركيبه والغرض منه وكيفية استخدامه.

ب- يذاكر التجربة ويستنتج معهم خطوات العمل، ثم يجري التجربة ويسجل النتائج ويذاكرها حتى يصل إلى النتيجة المطلوبة.

ج- التجارب عندما يجريها الطلاب تعتبر ممارسة صلبية، وفي هذه الحالة يذاكر المدرس التجربة ويسجل معهم خطوات العمل، ويوزعهم على العمل إما فرادى أو في مجموعات، ويلزم المدرس أن يقوم بعملية التوجيه لجميع الطلاب أثناء إجراء التجربة.

د- تتمثل أهمية التجارب التي يجريها المدرس في أنها تعطي تحقياً واثباتاً علمياً لما قرأه الطلاب أو استمعوا إليه، أما التجارب التي يجريها الطلاب أنفسهم فإنها تتيح للطلاب فرصة الاتصال المباشر بالمواد والأجهزة ولاحتكاكها بها والتعرف على خصائصها.

هـ- الخبرات التي يكتسبها الفرد عن طريق التجارب أكثر ثبوتاً من المحركات التي يكتسبها عن طريق القراءة أو الشرح أو الاستماع.

و-التجارب كنودج للممارسة تعتبر أنجح وسيلة للتعلم لأنها تؤدي
فعلًا إلى تغير في الأداء، واكتساب أساليب جديدة للمعوك، ولا
تقتصر على حفظ الحقائق العلمية لأن الفرد يدخل المعمل ومعه
خطوات العمل.

الوحدة الثانية



الوحدة الثانية

حاجات بطيء التعلم

بطء التعلم

يستخدم مصطلح "بطء التعلم" أو "بطء التعلم" عادة في البحث حول معرفة القدرة للفرد على تعلم الأشياء العقلية، وهذه القدرة أو الطاقة من النوع الذي يقاس بواسطة اختبارات الذكاء للعقلية.

إن مثل هذا المصطلح بطيء، إلى حد ما، غير دقيق وغير متع لأن الأعمال، وحتى الشباب الذين هم دون المتوسط في قدرتهم، في الحقيقة بطيئون في استجاباتهم العقلية والجسمية وفي معدل نموهم. إلا أنه من السهل الوقوع في الخطأ عند التفكير في أنه في وقت ما سيحقق البطيء التعلم أو المختلف في المدرسة أو حواريه بزملائه المتقدمين، إلا كان بطيء يرجع إلى نقص في المودة أو عيب حصي، أو لمظهر آخر يمكن علاجه عن طريق التوجيه السليم. أما إذا كان بطيء يرجع إلى نقص طبيعي في قدرته، فإنه غالباً لا يستطيع اللحاق بهم، وبهذه، بالطبع، سيمر بنفس مراحل التعلم التي مر بها الآخرون. كما أنه سوف يصل إلى التمتع في الوقت المناسب، ولكنه لن يصل إلى نفس مستوى المندبين في القدرة على أداء الأعمال والتصرف في المواقف المختلفة، عندما يصل إلى التمتع، كلوا ذلك الذين يتمتعون بقسط أوفر من هذه القدرة، وخاصة في تلك الأمور التي تتضمن قدرأ ليس بالقليل من النشاط العقلي.

في محاولة لتسريح مصطلح واحد نصف به العود دون المتوسط لمي
فترته الطبيعية على التعلم، يمكن الاعتراض عليه، لأن مثل هذا المصطلح لا
يمكس أن يتضمن إلا وجهاً من الجوانب المختلفة لهذه الظاهرة المعقدة. ولذلك
فإن مصطلح "بطيء التعلم" قد يكون حسناً أو سيئاً كأني مصطلح غيره، وما
دام هذا الاصطلاح أصبح يستعمل على نطاق واسع فليدأ سوف يستعمله في هذا
الكتاب.

لا يوجد هناك مستوى محدد للقدرة، بحيث يمكننا أن نعتبر الطفل الذي
لا يصل إلى هذا المستوى، "بطيء التعلم". ولكن من الناحية العلمية فإن
الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من 91 درجة وأكثر من 74 درجة يكونون
ضمن هذه المجموعة، وهذا تعريف عملي تماماً، على أساس أن التلاميذ الذين
تبلغ نسبة ذكائهم 90 درجة وأكثر لديهم عادة يؤدون الأعمال العقلية بسهولة في
المنهج المدرسي، ولذلك فهم يعتبرون ضمن المجموعة المتوسطة أو المتقدمة،
حين نجد أن قليلاً جداً من التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن 75 يحققون نجاحاً
في المنهج العادي، وهؤلاء عادة ما يشار إليهم بأنهم متخلفون عقلياً، وكثيراً ما
يوضعون في فصول خاصة

ومن الناحية العلمية، فإنه يمكن لكل مدرسة على حدة، أن تحدد مدى
نسب الذكاء التي تصنف بها للتلاميذ البطيئون التعلم، على ضوء ظروفها
الخاصة. ويمكن اعتبار الحد الأدنى 70 أو 75. وهذا يعتمد على الترتيبات التي
تعمل للتلاميذ الذين هم دون الـ 70 أو 75. ولما كان من المعتاد وضع التلاميذ
الذين تبلغ نسبة ذكائهم 70 فأقل في فصول خاصة بهم، فإن نسبة الذكاء التي
تبلغ 71 تصبح الحد الأدنى لمجموعة التلاميذ بطيئي التعلم، ولكن قد يوجد تلاميذ
بنسبة ذكاء 70 درجة في معظم المدارس، ومع ذلك يمكنهم التميز في الدراسة

مع المجموعة التي تتركز مع نسبة ذكاء أقل منها بين 70، 85 وكذلك من المحتمل أن يستقر ويتقدم تلاميذ نسبة ذكاءهم 75 درجة، إذا وضعناهم في فصل نسبة ذكاء أعلى تلاميذه أقل من 70 درجة.

وبنتيجة لذلك فمن الأفضل ألا نختار إلى الحد الأعلى والأدنى للمجموعة، ولكن إلى متوسطها، وأن نعتبر أعضاء المجموعة بحرارة عن أن يهتمون حول (نقطة تركيز معينة لبعض الميول الأساسية)، أو حول متوسط يبلغ إلى 85 تقريباً، مضافاً إليه أو مطروحاً منه 5 أو 7 أو 10 على حسب كل حالة. ويجب أن يوضع التلميذ في المجموعة التي تتبع له صوماً لحسن الظروف في مجال للنشاط الجمعي، والميول للعربية المرغوب فيها، وهذا يسهل عمله إذا ما فكرنا أكثر في المتوسط العام للمجموعة، ولأننا من تفكيرنا في التفريق بينها وبين المجموعات الأخرى.

وزيادة في الإيضاح بالنسبة لتخطيط من أجل "بطيء التعلم"، فإنه من الأفضل أن تقتصر استعمال هذا الاصطلاح على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكون بطيء التعلم متخلفاً بلثاني في كل أنواع النشاط، فقد يحرز تقدماً في نواح أخرى، كالذكيف الاجتماعي، أو القدرة الميكانيكية، أو التذوق الفني، بالرغم من عدم تمكنه من القراءة الجيدة أو عدم الاستمرار بالحساب. فمن الإحباط أن نعتبر التلميذ البطيء في القراءة، بطيئاً بالضرورة في سائر الأشياء الأخرى؛ لأننا إذ أخذنا بهذا الاتجاه، فإننا قد نهمل الكثير من المواهب والقدرة لدى التلميذ، وبالتالي سوف لا نستطيع تحقيق إمكاناته، ونسمية لقدراته، فما لا شك فيه أن الذكاء الاجتماعي والمهارة الفنية والتذوق الجمالي والمهارات اليدوية لها أهميتها في المدرسة مثل القراءة والحساب.

ويجب ألا نقرض كذلك أن البطيء التعلم يكون بطيئاً بنفس النسبة في دولي النشاط العقلي الأخرى، فالمسائل الحسابية والهجاء والحط أمور لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة أو التفكير الرياضي، ومع هذا فالقراءة تلعب دوراً كبيراً في الموضوعات الأخرى التي تعتمد على قدرة التمييز على القراءة، والقدرات الميكانيكية والمهارات والتفكير الاجتماعي، وإحساس بالجمال، لا تعتمد كثيراً على القراءة، وعلى هذا يجب ألا نعتقد أن البطيء التعلم في بلحية ما يكون بطيئاً بالضرورة في الله لحي الأخرى.

ومن الجائز أن نقابل تلاميذ بطيء في كل استجابتهم؛ فأولئك يمكن اعتبارهم بطيئين التعلم من كل الوجوه، على أن معظم الأفراد بينهم قليلين كبير ولا يوجد مستوى معين في قدراتهم؛ ولذلك فإذا قمنا مثل هؤلاء التلاميذ إلى مجموعات لدراسة الفن الموسيقي والفن التجاري، والشؤون الاجتماعية على أسس اختبارات النكاء أو مقاييس أخرى للذكورة العقلية، فإن تقسيم هذه المجموعات على هذا الأساس لن يكون تقسيماً مرضياً.

كيف يملو البطيء التعلم بالنسبة للتلاميذ الآخرين ؟

إن معلوماتنا عن خصائص نمو الأطفال البطيئين التعلم تعتبر قليل نسبياً، ولكن هناك من القو ما يجعلنا نفترض أن هؤلاء الأفراد لديهم نفس الخصائص التي نجدها في الأطفال الآخرين، هربما يمر كل طفل خلال مراحل النمو العامة بنص الخطوات، كما تكون لديه نص مقتضيات النمو الأساسية؛ إلا أن استعداداته الموروثة تحدد نمو الطفل ومعدل في النمو، وهذه لا يمكن تغييرها بدرجة كبيرة بمساعدة قوى خارجية دون للمحاطرة بلحداث ضرر كبير لشخصيته. وليس من الميسر تكوين صورة محددة لتلميذ بطيء التعلم في أي

مرحلة من مراحل نموه عن طريق مقارنته بالتلاميذ الآخرين في نفس السن. لأن هذه المقارنة المستوحاة لا يمكن أن تتضمن كل العوامل المؤثرة، بعكس المقارنة الطولية. ومع ذلك فإذا حرصنا على عدم التعميم وحاولنا تحديد سمات التلاميذ بطيئي التعلم، فإن هذا ميسر جداً على تخصيص الصفات الأساسية للتلاميذ البطيئي التعلم.

الصفات الجسمية

يظهر بين الأطفال بطيئي التعلم تباين كبير، إذا ما قورنوا في نموهم الجسمي بالأطفال العاديين.

ولذا إذا عكنا هذه المقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال بطيئي التعلم في الفترة معينة من فترات عمرهم، نجد أن معدل النمو لدى الأطفال البطيئي التعلم أقل في تقايمة بالنسبة لمعدل نمو الأطفال العاديين.

ومن الفروق التي نلاحظها، أننا نجد الأطفال البطيئي التعلم أقل طولاً، وأقل وزناً، وأقل تناسقاً، ولكن ليس بالدرجة التي تستدعي اهتماماً زائداً، أو تتطلب علاجاً خاصاً.

أما من ناحية الصحة، فالأطفال البطيئي التعلم كمجموعة، يختلفون كثيراً عن الأطفال العاديين، ويظهر هذا الاختلاف، وأحياناً في احتمال انتشار ضعف السمع وعيوب الكلام وسوء التغذية ومرص اللوزين والغدد وعيوب الإبصار لدى البطيئي التعلم أكثر من الأطفال العاديين.

واند استنتج "بيروت" من دراساته لعند كبير من بطيئي التعلم، أن الحالة الشائعة هي هذه الفئة، يبدو في أن الطفل يعاني خلال حياته قبل المدرسة

مجموعة من الأمراض والمتعب البسيطة التي تضافرت وأدت إلى نقص في حيوية الجسم، ويحذر من هذه الحالة بمصطلح شامل، وهو " الضعف العام"، وهو يرجع من ناحية إلى الوراثة، ومن ناحية أخرى إلى الظروف البيئية بعد الولادة، كمسوء التغذية في الأعوام الأولى ومجموعة الأمراض البسيطة، وقلة النوم، بالإضافة إلى القلق المتواصل والتعب الذي يحرق لمرء الطفل ويضعف من طاقته في بيئة غير صحية

ويلاحظ فريدل عيوب السمع والبصر مسبباً بين بطيئي التعلم، وهذه الظاهرة أهمية خاصة، إذ أن هذه العيوب لا توجد كذلك بين كل الأطفال، ولكن يجب أن نتنبه إليها أكثر في حالة وجودها لدى الأطفال البطيئي التعلم، وأن نبحث في محاولة علاجها، وذلك لأن التظلم على كل عيب جسماني، يريد من فرصة الطفل للوصول بقدرته الحقيقية إلى أقصى حد ممكن، بهاتين ما توجه له من المساعدة والطمأنينة.

الشخصية والتكيف

يعتقد كثير من الناس أن بطيئي التعلم كمجموعة، ضعفاء الشخصية، كما أنهم أقل تكيفاً من التلاميذ العاديين أو القاهين، ولكن لا يوجد من الأدلة ما يكفي لتأكيد هذا الاعتقاد، وقد أجريت بعض البحوث لمقارنة درجة تكيف الأطفال العاديين والأطفال البطيئي التعلم، ثبت منها أن المجموعة الأخيرة تتمتع بدرجة من التكيف أقل من الأطفال القاهين، وعلى الرغم من أن الفروق بينهما كانت بسيطة، فإنها ذات دلالات إحصائية؛ شخصية الفرد بالطبع متقدة بدرجة كبيرة ولا يمكن وصفه وصفاً محدداً باستخدام مصطلحات كهذه: "حسن، متوسط، ضعيف".

ولا يمكننا أن نحصل على معلومات مفيدة عن بطيئي التعلم إلا إذا صبرنا عن هذه الشخصية بعد المقارنة بينها وبين غيرها من الشخصيات، وفي هذه الحالة يمكننا معرفة السمات المميزة لشخصية بطيء التعلم، فإذا قلنا - مثلاً - كيف نتجت هذه الشخصية بالنسبة للآخرين ؟ ثم حاولنا الإجابة عن هذا السؤال، بجبة محددة، فلننا نصل إلى تحديد السمات والتفيزات والخصائص، المميزة لشخصية بطيء التعلم.

وقد قام أحد الباحثين بدراسة تفصيلية، قارن فيها بين مجموعة من الأطفال البطيئي التعلم ومجموعة من الأطفال الذاهيين، وأنضح من نتائج هذه الدراسة لمقارنة وجود اختلافات لها أهميتها الإحصائية، فقد افرد بطيئو التعلم صفات منها: (عدم الثقة بالنفس، وعدم الاحترام، والاعتماد على الغير، والاحترام الزائد للغير)، في حين أن الصفات التي لوحظت في الأطفال الذاهيين كانت: (القدرة على تكوين الأصدقاء، القيادة، للتأص، للتركيز، المشاركة الوجدانية للأصدقاء، السيطرة، الثقة بالنفس، الخلق، الإبداع، والابتكار، حب الاستطلاع، الشجاعة، الدفاع عن النفس، والحب)، وقد كن الاختلاف واضحاً بيناً في بعض الصفات، بيد أنه كان معنوياً في صفات أخرى: كالتملق، والتعاون، والأمانة، والتعاون الجسماني، والطاعة، والعطف، والتعاون اللغوي (السياب)، والارعية في الاجتماع، والحالة الانفعالية، والحماية، ومعارضة السلطة، والكرام، والدفاع.

ونستوقع بالطبع أن الصفات الشخصية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً، وتعتمد على القدرة العقلية، يتفوق بها التلاميذ الذاهيون، كما يتفوقون أيضاً في التحصيل، والخلق، والسيطرة، وحسب الاستطلاع. ولكن بالنسبة للسمات

الأخرى: كالأنسبة والعطف، والطاعة والاعتماد على الغير، فإن الأطفال البيطري يتعلم قد يحصلون فيها على درجات كبيرة.

الكسل وعلم الانتباه

نحن نفترض كثيراً أن الأطفال البيطري يتعلم يتميزون بالكسل بدرجة صيرة عادية، وقد يقوم هذا للفرص على أسباب وجيهة، ولكن يجب أن نكون حريصين عند مفراض أن الكسل عامل أساسي لديهم إذ كثيراً ما يرجع الكسل إلى ضعف الصحة أو إلى عدم التكيف في المدرسة.

كذلك نلاحظ نقص القدرة على الانتباه بين الأطفال البيطري المتعلم، عن الأطفال العاديين، ولذا يجب أن نتجنب للتعميم القسري في اعتبار عدم الانتباه، ضعفاً طبيعياً في بيطري المتعلم، لا يمكن تصنيفه.

إن الانتباه يعتمد جزئياً على النواحي العقلية، فهو في الأساس يرتبط بقوة الإرادة أو الميل لدى الفرد، وهو يعتمد أيضاً على المعنى والغرض من الموقف التي يطلب منه الانتباه إليها، فعدم الانتباه ومنه لدى الأطفال البيطري المتعلم يكونان أكل منهما عادة لدى الأطفال للعاديين، ولكن ذلك لا يمكن اعتباره من الصفات الأساسية فيهم.

وعلاج عدم الانتباه والكسل لا يكون عن طريق إعطاء مواد دراسية قصيرة أو للنصح، وإنما عن طريق موضوعات بواحي النشاط يكون لها معنى وهدف واضح.

العمليات العقلية العليا

يختلف الأطفال البطيئون قسماً بدرجة كبيرة عن أقرانهم من المتأخرين في مجال السمات العقلية، وخاصة ما يتصل منها بالإدراك السمعي والبصري. والاختلاف بين المجموعتين لا يظهر بوضوح، ولكنه يبدو جلياً عند أداء التلميذ البطيء لتعلم لبعض التولحي كالتمييز والتفصيل. ويظهر ضعف التلميذ على وجه الخصوص في العمليات العقلية المعقدة مثل التعليل في التفكير وليس من الغريب أن يحدث هذا، لأن التعليل يعتمد على الذكاء، كما يعتمد على استخدام القوى العقلية في مواجهة المواقف المعقدة، كما يتطلب التعليل تحديد ومعرفة المشكلة المطلوب حلها أو الموقف المطلوب التفكير فيه، ويجد الحلول الممكنة، ويختار هذه الحلول على ضوء الخبرات الماضية، وهذا يتطلب الإصباح والمراجعة وإعمال أو اختيار التولحي المناسبة للموقف. وكل هذا يجب أن يحدث في الخيال الذي هو، مهمل العقل، هو الحاجة إلى إعراض العين كثيراً ومن هنا يتضح تماماً سبب ضعف التعليل لدى التلميذ البطيء التعلم. والواقع أن ضعف قدرته على التعليل هو السبب في بطء تعلمه.

وعلى أية حال فلا يوجد بديل للتعليل، ويجب على الفرد أن يتعلم كيف يفكر، ولذلك فإن تحسين القدرة على التعليل يعتبر من أهم التوحي التي تعنى بها التربية، وعلى أساس معلوماتنا في الوقت الحاضر، فإنه لا يوجد ما يجعل نفترض أن نستعمل بزيد من القدرة الموروثة لتعلم التعليل، ولكن مع هذا توجد نواح أخرى تجعلنا نتعامل بتقوية التعليل الجهد عند الفرد عن طريق تحسين حالته.

كيف يتعلم الطفل البطيء التعلم

يتعلم الطفل البطيء التعلم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال الآخرون، وهي أنهم يتعلمون باستعمال خبراتهم السابقة؛ فهم يتلقون وينصتون للأهداف والخطط ويفكرون ويجربون ويصممون ويرجعون إلى خبراتهم الماضية وينقلونها أو يعدلون تشكيلها حتى يواجهوا المواقف الجديدة. والطفل البطيء التعلم كثير ما يعول على معرفة الهدف من نشاطه، ومعرفة نتائجه، وخصوصاً إذا كان هذا النشاط قد اقترح عليه أو طلبه شخص آخر. إلى جانب ذلك فإنه لا يفكر جيداً، فهو لئال تحوّل، وأقل متدبرة على التقدير بنتائج الاتصال سواء الواضحة منها أو الضمنية، وهو يميل للوصول إلى النتائج دون تفكير في الاحتمالات الأخرى من غير أن يستفيد بكثرة التأمل في الموضوع الذي يبحثه، وهو يستجيب للنواحي العاطفية، على استعداد لقبول الرب حل وأية نتيجة، أكثر من كم نه حذر، أو ينفذ سلوكه في الموقف الذي يحيطه.

ولا يميل للتلميذ البطيء التعلم إلى العمل وفقاً لأفراض أو أفكار شخص آخر، ولا يقل ترغيب شخص آخر له في سلوك معين، وهو يصر على أن تكون النتائج سريعة، كما أنه قلق ويفقد حيله إذا ما تأجلت النتائج أو كانت غير ملموسة، ومع هذا فإنه كلما تقدمت به الفس، أصبح أكثر تقبلاً للإحاح من الأطفال العاديين أو المتقدمين من حيث الميول والأهداف، وهو مستعد للتأخر في أي نشاط دون تفكير، ويظهر هذا في معرفته كل ما يحدث حوله وفي قبوله وتربيته للتقاليد والأخلاق الاجتماعية وهذا يحدث غالباً بطريقة لا شعورية، حتى يعتاد احترامه لنفسه، ويقوى إيمانه بالالتزام.

حاجات بطيء التعلم

يوجد لدى الطفر البطيء التعلم نفس الحاجات الأساسية التي لدى الأطفال الآخرين، ولو أن طريقة مواجهة هذه الحاجات هذه تختلف إلى حد ما. بطيء التعلم يتطلب طعاماً مناسباً، وملابس، وملوى وريشة ونواحي نشاط، كما يتطلب أيضاً حاجة إلى الصلابة والحب، وأن يكون مقبولاً من الآخرين، وهذه الحاجات الأساسية لا تختلف في طبيعتها عن تلك التي تتطلبها الأطفال الآخرون، فهي تمثل الكثير من الواقع سلوكه، وهو يحتاج إلى إتاحة الفرصة أمامه للزيادة للتوجيه الذاتي كلما تقدم في السن، وأن يتعلم كيف يدير شؤره بطريقة أفضل وبالإضافة إلى ذلك فهو محتاج إلى الاتصال والتوافق مع الواقع، حتى يكون هذا الواقع أساساً لتسوية سلوكه وتحقيق ذاته، بهم نفسه ويقلها كما هي، ويوازن بين النجاح والإخفاق الذي يحتاج إليه كل للتلاميذ الآخرين.

بعض المفاهيم الشائعة عن الأطفال البهيميين التعلم

لا بد لنا لحيراً من تكر بعض الأفكار العاطفة والمفاهيم الشائعة عن
بعض التعلم. وهذه الأخطاء والمفاهيم الشائعة والتي يجب تجنبها هي ما يلي:

التحويض

إن الحقيقة القاطنة بأن القدرات الإنسانية غير مرتبطة، كثيراً ما تؤدي
إلى اعتقاد خاطئ في فكرة التحويض، ويعني ذلك أن الطفل المختلف في
القراءة، أو في القدرات العقلية الأخرى، يكون متقدماً، أو على الأقل متوسطاً في
القدرات الأخرى، وبخاصة في المهارات العملية واليعض يصل إلى حد
الاعتقاد بأن الفرد المتأخر في ناحية لا بد أن يعرض هذا بأن يتفوق في ناحية
أخرى. وهذه الفكرة لا تجلب الراحة، ولكنها فكرة حيالية لا أساس لها في
الواقع، فالطفل البطيء في الحصاب مثلاً من المحتمل أن يكون بطيئاً بدرجة أكثر
في المهارة الصلية، كما أنه قد يكون أسرع، والطفل الضعيف عقلياً من المحتمل
أن يكون ضعيفاً جسمانياً، كما أنه قد يكون قوياً.

وكتير من المدرسين يجهلون عندما يعتقدون أن قبطه يعرضه للجهم
أو لقوة، لأنهم بذلك يتجاهلون الاختلافات في السن، فقد يكون التلميذ البطيء
في فصل متوسط القوى وأكبر حجماً من باقي التلاميذ لأنه أكبر سناً.

التفكير العملي

هناك أيضاً مفهوم خاطئ شائع يرتبط ارتباطاً كبيراً بالماضي، وهو
مفهوم " التفكير اليدوي، وتفكير الكتب "، ولا يوجد من الشو هذا ما يجعل

نفترض أن كل الناس يمكن أن يدخلوا ضمن هاتين المجموعتين، كما أنه لا يوجد أيضاً ما يحدنا نفترض أن هناك مجموعة للتفكير البدوي - إذا وجدت - وأنها مقصورة على بطيئي التعلم. فالأطفال البطيئون التعلم من المحتمل أن يكون تفكيرهم بدوياً (عقلياً)، كما أنه قد لا يكون بدوياً أو عملياً ونفس الفكرة تكون صحيحة بالنسبة للأطفال النجباء. وكثيراً ما يخطئ المعلمون في اعتقادهم أن التلاميذ البطيئين للتعلم يميلون إلى التفكير العملي لأنهم يطهرون اهتماماً أكبر بسبب الأعمال البدوية، ويتقدمون في نواحي النشاط العملية. وهذا يرجع في الحقيقة إلى أن نواحي النشاط العملية لها معنى بالنسبة إلى معظم التلاميذ، كما أنها تثير شوقهم سواء كانوا بطيئي التعلم أم لا.

وبمقارنة التحصيل للضعيف في معظم موضوعات المنهج المدرسي، يظهر أن تحصيل التلاميذ البطيئين التعلم جيد في الأعمال التجريبية والرسم أو الحرف، ولكن هذا التحصيل لما يكون أفضل من تحصيل زملائهم الفايهين في بعض نواحي النشاط، بشرط إتاحة الفرص المتساوية للمجموعتين في نواحي النشاط العملية. ويجب أن نذكر أن التفكير العملي هو صفة ملازمة لأي فرد أو فئة مجموعة، مهما كانت نسبة السكاء للفرد أو المجموعة، ولا يوجد ما يؤكد الفكرة القائلة بأن المنهج غير اللفظي هو الذي يصلح للتلاميذ المتخلفين.

الانحراف

ويوجد أيضاً مفهوم خطئ شائع، وهو أن كل طفل بطيء التعلم لديه استعداد للانحراف، ويبقى أن نعرف أن احتمال انحراف الطفل البطيء التعلم هو نفس احتمال الانحراف لكل طفل عجيب، وكثيراً ما يعتقد الناس أن كل طفل بطيء التعلم منحرف، ولكن الواقع لا يؤدي ذلك، وقد نشأت هذه الفكرة

وشاعت، لأن المنحرفين لك في القدرة العقلية من معظم الأفراد، ولكن هذا الاستنتاج غير صحيح، فالطفل البطيء للتعلم كثيره من الأطفال بالنسبة للانحراف أو عدم الانحراف.

وفرص وجود الانحراف في بيئة الأطفال البيئي التعليم أكثر منها في بيئة الأطفال النجباء، فالدخل للقليل، والمسكن البسيط، وإدارة المنزل للصحة، واللامب غير الكافي، وبيكانيات للترفيه، والمدارس للصغيرة، كلها ظروف متشابهة محيط عادة بالطفل البطيء التعلم، وتجعل مجتمعه دور مجتمع الطفل المتقزم، وبخاصة في المدن الكبرى، وهذه كلها عوامل قد تؤدي بالطفل إلى الانحراف بعد هذا يمكن أن نقول إن بيئة الطفل البطيء للتعليم هي التي توجه نحو الانحراف، وعلى المدرس أن يتذكر أن احتمال الانحراف ناتج عن طائفت الفرد، ولا يوجد ما يدعونا إلى افتراض أن الطفل البطيء للتعليم أكثر احتمالاً للانحراف بالنسبة للأطفال الآخرين لمجرد أنه بطيء التعلم.

الجانب الوظيفي لبطيء التعلم

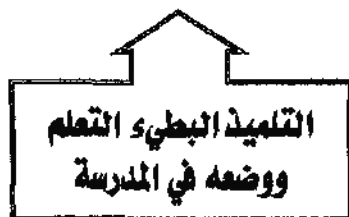
يجب أن نتذكر أن أسباب كل تخطف دراسي أو عدم التكيف التعليمي يرجع إلى القدرات العقلية المحدودة، ومجرد الحقيقة القليلة بأن بطيء التعلم هو الذي لا يتكيف في المدرسة، أو هو الذي يفشل في القراءة ولا يكون كرملائه في المجموعة، أو يكون مشغراً، في الواقع هذه الحقيقة ليست دليلاً كافياً على كسوف الطفل بطيء التعلم، وإنما قد يكون مصف للفطنة أو سوء الصحة، أو للتوتر الاجتماعي، أو المتاعب مع الوالدين أو لأخوة والأخوات، أو ضعف البصر أو السمع أو عدم وجود البيئة الثقافية في البيت، هي بعض الأسباب في فشل هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى القدرة العقلية المحدودة. ويجب ألا نغترس -

كما يفعل بعض المدرسين - أن تختلف الدراسي يرجع إلى القدرات العقلية المحدودة حتى نتأكد أن كل الأساليب الأخرى قد لميكت. ويجب دائماً أن نلتزم، أن سبب القشل قد يرجع إلى عمل أو عوامل في البرنامج التعليمي يمكن التحكم فيها أو تغييرها، أو إلى حالة الطفل الجسمية، أو ظروفه الثقافية التي يمكن تحسينها.

وهذا يصبح ضرورياً بالنسبة لأي مدرسة تحطط لعمل تصنيفات أو مجموعات خاصة كوسيلة لتحسين فرص الأطفال البدني التعلم. وما لم يكن الفرد حريصاً للدرجة كبيرة، فإن هذه العصور المتعددة البدني التعلم تصبح مجالاً غير مناسب لهم حتى في حالة تنوع البرامج التي تتلقاها تماماً وطبيعة تكوينهم.

ويجب ألا يسمح للمدرسين الآخرين بالتهرب من مسؤولية وضع برامج تتفق مع حاجات التلاميذ المتقدمين عقلياً بأن ينظروا لمشاعرين إلى أصول قد نظمت أساساً لبدني التعلم.

الوحدة الثالثة



الوحدة الثالثة

التلميذ البهيم والتعلم ووضعه في المدرسة

إن أفضل الطرق التي يمكن الاعتماد عليها هي تعرف للتلميذ البهيم في التعلم في المدرسة، هي أن تعطي كل تلميذ مظهر نكاه فردياً، ويحتاج هذه الطريقة إلى وقت، كما تحتاج إلى أشخاص مؤهلين للقيام بعمل هذه الاختبارات. وهناك وسائل لاختصار هذه الطريقة تستخدم بدل الطريقة السابقة، وتطبق في المدارس التي لها خبرة في هذه الاختبارات للكشف عن التلاميذ الذين سيبدون دراسة عميقة.

دراسة تقدم التلاميذ في الأعمار أو المستويات الدراسية المختلفة

في الخطوة الأولى التي يجب القيام بها، هي تعرف مركز التلميذ من حيث السن والمدة الدراسية، ويتحد معظم المدارس من التأخر وعدم النجاح، مجاً لتقديم معلومات مفصلة للتلميذ. وما دام الفشل في تحقيق مستويات النجاح يرجع إلى القصور العقلي، فإن نتائج هذا الصنف سوف تظهر مع كبر سن التلميذ في السنوات الدراسية المختلفة، وبذلك يمكن أن نتخذ كبر السن في أي سنة دراسية كمنهج افتراضي على بطله للتعلم.

وفي نفس الوقت يجب أن نكون على حذر عند اختبار مدى التعلم، لأن كس التلميذ لا يلتحق بالمدرسة في نفس السن. ولما كان التقدم معناه الانتقال إلى فرقة دراسية جديدة كل عام، فقد يقدم للتلميذ تعاماً عادياً، أي ينتقل بانتظام، ومع ذلك يكون كبير السن. وعلى هذا للتلميذ في السنة الرابعة الدراسية يجب أن

يكون عمره سبع سنوات ونصف سنة إلى عشر سنوات ونصف سنة، فإذا كان كثير من ذلك، فربما يكون قد تخلف في إحدى السنوات المبكرة، وبذلك يفترض أنه يكون بطيء التعلم. ولكن قبل أن نقرر تجريبيًا صحة هذه الحالة، يجب أن نرجع إلى السجلات لتأكد مما إذا كان هذا التلميذ بالذات قد التحق بالمدرسة في السن المعتادة، وهي ست سنوات أو (خمس سنوات ونصف) أشهر إلى ست سنوات وثلاثة أشهر) أو ربما يكون قد تأخر عاماً.

عمل سجل تلميذ

وأما كل عينة ن نعرف للتلميذ البطيئ التعلم الحقيقيين، فإن الإحصاءات التحليلية للتعلم في السن والسنة الدراسية في المدرسة لا تكفي للوصول لهذا النوع من التلاميذ، ولا بد أن يعمل كل مدرس على تصميم قائمة للتلاميذ الذين هم في مجموعته الخاصة مرتبة ترتيباً تكرارياً، وذلك حسب السن من الأكبر إلى الأصغر. ويحدد بعد ذلك مدى ريادة السن لكل تلميذ بإيجاد الفرق بين عمر التلميذ (في أول مستمير بالنسبة للعلم الدراسي الكامل، أو في أول مستمير، أو في أول مارس في العام الدراسي الذي هو على فتكوين)، والعمر الحادي (المتوسط) لمتوسط أعمار التلاميذ في هذا الصف الدراسي، ويسجل بعدها المصافى المتعلقة بتقدم كل تلميذ، وعليه أيضاً أن يسجل حكمه بالنسبة للتلميذ الذي التحق بالمدرسة متأخراً وكان تقدمه عديداً منذ التحاقه بالمدرسة، ويقرر ما إذا كان هذا التلميذ بطيء التعلم. ويعتمد في هذا الحكم على تحصيله الظاهري الحالي، أو على دلائل أخرى في يد المعلم، كتنتاج الاختبارات المعقدة أو نتيجة اختبار الذكاء.

السجل المدرسي السابق للتلميذ

تحتفظ معظم المدارس بسجل لتحصيل التلميذ، يبين الدرجات التي يغطيها المدرس في نهاية الفترة، وعند وجود هذه السجلات يجب فحصها بالنسبة لكل تلميذ تزيد سنة على معدل سن المجموعة، والذي يعد لو يشك في كونه بطيء التعلم، وعلى الرغم من أن تقديرات المدرسين تختلف فيما بينها لاختلاف واسع المدى، نظراً لكونها تقديراً ذاتياً، فإنه يمكن مقارنتها للحصول على معلومات إحصائية تتعلق بالتلميذ. ويكون صدق ذلك هو متبعة استمرار ضعف التحصيل عند التلميذ إلى وجد خلال حياته المدرسية السابقة في معظم فترات للمدرسية، وإذا كان الأمر كذلك، فهذا دليل آخر على بطء التعلم. وحين تكون سجلات التحصيل المدرسي مرضية على وجه العموم، باستثناء بعض التخلف في بعض الفترات، فإن ذلك لا يكون دليلاً على بطء التعلم. ويجب أن نحذر دائماً من مراعة الحكم على مستوى أداء التلميذ من خلال تقديرات المدرسين، ذلك أننا يمكن أن نتخذ أن التلميذ ليس بطيئاً في التعلم حيث تكون سجلات تحصيله مرضية على وجه العموم، بعض النظر عن بعض التخلف في فترات معينة، وحين تكون النتائج غير مرضية، فإن ذلك لا يعطي بطء التعلم أيضاً، وإذا كان الأداء الحالي غير مرضي، فمن الممكن الافتراض حينئذ أن نفس العوامل التي سببت تعثره في الماضي أو عوامل شبيهة بها، قد أثرت في هذا التخلف.

استخدام نتائج الاختبارات

صنفا تستخدم المدرسة اختبارات مقلنة للتحصيل، فإنه يجب فحصها وأحدها في الاعتبار عند تقدير قدرة التلميذ العقلية، وفي العادة يكون للدرجات المنخفضة في القراءة والحساب وأهميتها الخاصة، ويمكن أن نعدنا نتائج مثل

هذه الاختبارات التحصيلية المقتنة في حالات كثيرة بنسب الذكاء التقريبية، وخصوصاً للتلميذ الذي تؤملهم منهم لأداء عدة اختبارات من هذا النوع، فإذا استطاع التلميذ أن يجيب على اختبار خاص لفهم اللغة في فترة زمنية تتفق مع عمره الزمني، فرغم أن هذه الوسيلة ليست من النقة بحيث نهزم بصحة الاعتماد عليها، فإننا يمكننا أن نعتبرها تمثل العمر العقلي للتلميذ.

والفرق بين العمر القرائي المكتسب والعمر الزمني لهذه المجموعة من الاختبارات يبدو ثابتاً، فإذا أخذنا متوسط العمر القرائي المكتسب كدليل غير دقيق على العمر العقلي للتلميذ، فيمكن حساب نسبة ذكائه الفرصية بالطريقة المعتادة، وهي نسبة العمر العقلي (وهو في هذه الحالة متوسط عمره القرائي) على عمره الزمني، والنتائج في هذه الحالة تعطي نسبة ذكاء (80).

وككل نسبة الذكاء التي نحصل عليها بهذه الطريقة يجب أن نفسر على أساس زيادة أو نقص خمس درجات على الأقل من نسبة الذكاء. وعلى هذا فبنسبة ذكاء التلميذ قد تكون 75 أو 85، فإذا حصل التلميذ على ثلاث نتائج متسببة في المصنف الرياضي، فإنه يمكن أن نعتبر أيضاً قليلاً تقريباً لنسبة ذكاء التلميذ. ولكن لا يمكن أن نستخدم نتائج الاختبارات في المواد الأخرى، كالدروس الاجتماعية أو العلمية لمعرفة نسبة ذكاء التلميذ، لأن درجة الارتباط بينها وبين الذكاء العقلي منخفضة جداً.

الاعتماد على هذه النتائج

ولما كانت مثل هذه النتائج التي نحصل عليها من تطبيق مثل هذه الاختبارات العقلية لنتائج لا يمكن الاعتماد على نتائجها كثيراً، كذلك بالنسبة لتقديرات المدرسين حيث يتدخل العنصر الذاتي في التقدير، فيجب علينا إذن أن

سأخذ في اعتبارنا زيادة السن عن متوسط أعمار المجموعة علمًا وإحدًا، وهو العام الذي جاء نتيجة تأخر مثل هؤلاء التلاميذ في التحصيل

كل هذه الاعتبارات تُعتبر من الأهمية بمكان حينما نحاول أن نحدد موقف مثل هؤلاء التلاميذ بالنسبة لغيرهم.

أما التلاميذ الذين تزيد سنهم أكثر من عام بالنسبة لمعدل السن، وتعتبرهم السابق مرضٍ إما عدا فترة للتخلف المؤقت التي ترجع إليها زيادة السن؛ فإنه من المستحسن نقلهم إلى فرقة أعلى.

ولكن التلاميذ الذين يزيدون أكثر من سنة عن المعدل العادي ويكونون متفهمين، وقد أظهرت سجلاتهم تفكيراً متوسطاً أو صغيراً، من الممكن أن يكونوا بطيئي التعلم ويحتاجون إلى اهتمام خاص، هؤلاء هم الذين يجب أن يوضعوا في الاعتبار عند التخطيط لتحصيل برنامج المدرسة.

دراسة العوامل الأخرى

مسئ هذا التحليل الأولي لموقف التلاميذ البطيئي التعلم عادة لا يكفي للحكم عليهم؛ ذلك أنه من الممكن أن تتدخل عوامل أخرى متحدة تؤثر في التعلم بصورة واضحة، وتؤدي به إلى هذا الموقف. وإذا لم تتوافر الإمكانيات في مدرسة معينة، يمكن عمل اختبارات مبدئية للنظر والسمع، وينبغي كذلك عمل فترعات - كلما كان ذلك ممكناً - لإجراء فحوص طبية أكثر دقة للذين يحصلون على أقل الدرجات في مثل هذه الاختبارات المبدئية، وبذل الجهود لمساعدة الذين يحتاجون إلى نظارات أو خدمات خاصة وبالإضافة إلى ذلك يجب الاهتمام بضعايف الصحة، فنظر؛ هل التلميذ أقل ورنًا أو أكثر من المعدل

بالتمسية لمسته ؟ هل يدي نوعاً من المبالاة ؟ هل هو حمل غير قادر على التركيز يحس دائماً بالثعب، شاحب اللون يعاني من فقر الدم ؟ فقد يكون من أسباب تحفقه للظاهر سوء التغذية والجوع. ولذلك يجب دراسة مصادر الغذاء للتأكد وعادته في الأكل، في المدرسة والبيت إذا أمكن، ومحاولة تحسينها قبل للحكم عليه بأنه بطيء التعلم.

ويجب أن تستمر العناية بصحته، حتى يصبح تميذاً دليهاً، إذا كان سوء صحته سبباً في تخلفه. وبهذا نتجنب أحد العوامل التي قد تكون سبباً للتخلف. وهذا بالطبع يتطلب من المدرس أن يتعرف ظروف التنظيم المنزلية، والبيئة المحيطة التي يعيش ويتعلم فيها. فقد يكون التوتر والصراع في المنزل دعماً من أسباب كثير. كالغنى والجهل، وعدم اتساجم الوالدين، وضغط السيطرة أو رباتها، وغيرها من العوامل الأخرى التي قد تكون من أسباب المشكلة المدرسية.

وقد يرجع السبب إلى البيئة التي يحيا فيها الفرد، كان تكون محطة اجتماعياً، لا توجد فيها المشجعات الكافية ولا توجد بها ملاعب أو مكتبات أو أي مجال من مجالات الترفيه. وقد يرجع التخلف إلى عوامل بيئية بعيدة عن جو المدرسة ولا يمكن التحكم فيها، هذه العوامل قد تصعب تحصيله ونقل من طموحه في الحياة، ومع ذلك يجب أن نبذل للمدرسة كل ما يمكننا من جهد لتحسين ظروف البيئة.

استخدام اختبارات الذكاء الجمعية

إن أهم ما يميز الاختبارات الجمعية هو سهولة تطبيقها ورخص تكلفتها وصلة المجهود الذي يبذل في أدائها، كل ذلك يساعد على استخدامها، خاصة إذا كان يمكن الحصول عليها.

ويمكن تطبيق هذه الاختبارات على هؤلاء الذين يشهدون من التحليل المبني لهم أنهم بطيئون للتعلم، سواء منهم الذين يزيد صرهم عن متوسط من المجموعة أو الذين يظهرون صفاً دائماً في مستوياتهم منذ بداية حياتهم الدراسية.

وفي العادة تكون مواد الاختبار الجمعي شديدة التشبه بالتمارين الدراسية التي اعتادها التلاميذ، وفي أيضاً التي تكون تعليماتها من البساطة بحيث يستطيع فهمها التلاميذ.

ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه على الرغم من أن الاختبارات التي نحوي بعض الحروف الهجائية المصطنعة مثلاً، وبعض المشاكل غير المنطقية، وغير الحقيقية قد تكون ثابتة تملأ من وجهة نظر مؤلفها، إلا أن ذلك يؤدي إلى تهاد الانفعال والاضطراب والاكتئاب للتلاميذ البطيئين للتعلم وقد يرضنا الاختبار إلى نتائج معاكسة، لذلك يجب استخدام الاختبارات المصورة كثيراً، تلك الاختبارات التي يوصى باستخدامها في السنة الدراسية الأولى للتلاميذ الصغار، حتى من ثنائي سنوات، حيث إن للتلاميذ البطيئين التعلم دون من الثانية لم يتعلموا بعد القراءة بدرجة تسمح لهم بأداء أبسط الاختبارات المنطقية.

استخدام اختبارات الذكاء الفردية

إن الخدمة للصحة النفسية لا تكتمل إلا باستخدام الاختبارات الفردية، وهذا ما يعتز إليه معظم المدارس وعادة لا تولي هذه الخدمة حقها من الأهمية، وتتطلب مثل هذه الاختبارات للفردية إذا ما تولفت الإمكانيات لتطبيقها على كثير من الصعوبات التي قد تقابلنا، ذلك لأن الاختبار الفردي هو وحده الذي يستطيع الكشف عن الميول والرضاء والقررات الحصة التي يمكن استغلالها وتوظيفها، والتي لا تكشف عنها عادة الاختبارات الجماعية. بجانب ذلك فإن الاختبارات للفردية الأدائية هي التي تتطلب فقط على صعوبة العمل اللفظي الذي تتلصق به معظم الاختبارات الجماعية والذي يفرض عبء كآداء في سبيل الكشف عن القررات المختلفة لدى التلاميذ حين يطبق عليه اختبار جماعي، ونحن لا نستخدم هذه الاختبارات على وجه العموم، نظراً لصعوبة تطبيقها ولصعوبتها إلى جهد مضاعف، فكرياً ما نطبقها فقد على هؤلاء الذين بداخلنا شك في أن ما جمعته من حقائق يتعلق بهم، سواء عن طريق المسجلات المختلفة أو الاختبارات الجماعية في فترة زمنية كافية تكفي لنا ببطء تعلمهم، أما هؤلاء الذين أظهرت المعلومات التي جمعت لدينا عنهم أنهم ليسوا كذلك، فإن الحاجة عادة لا تدعونا لتطبيق مثل هذه الاختبارات عليهم.

تعديد الموقف

بعد كل ما سبق فإن لتقدير المدرس أهمية كبيرة حتى لو أحرزت الاختبارات يومئذ لشعاع نوي كفاية، فإنه لا يزال يوجد احتمال لخطأ، أو احتمال لسوء الفهم أو الفصل في تحديد كل العوامل التي تؤثر في تقدم التلميذ في المدرسة، ويجب ألا تقصر في الحكم على التلميذ بأنه بطيء التعلم، والاحتمال على أحكام تجريبية بحدود وثقتين بأن هناك حاجات كامنة وقررات

يجب ألا نتجاهلها. وتتضح أهمية هذا الاتجاه إذا تم استكمال هذه الحقائق كأساس لإعادة وضع للتلاميذ في مجموعات، لأن تسجيل عمليات التكيف الخاصة بالفرد يؤثر فيها عادة كثير من العوامل التي يصل بعضها إلى المستوى التلمي. وغالباً ما تعتمد هذه العوامل على المجموعة الخاصة التي ينتمي إليها الفرد. وكل حقائق التي نحصل عليها بالطرق السابقة لا تكون نتيجة حتمية، فالمجهود والميل قد يوصيان الفترة العقلية المصنوعة إلى حد ما، فالجور المصطنع لمعظم مؤلف الاختبار قد يؤثر في بعض الحالات بطريقة متكررة في عرقلة قدرات التلميذ الحقيقية. لهذا يجب ألا يتردد المدرس في الاهتمام بتقديره الذاتي، وخاصة بعد أن يكون قد حصل على فكرة جيدة من خبرته العملية مع التلميذ، ويعد أن يكون قد تعرف للتلاميذ جيداً.

وسجلات الحاسبة التالية تظهر كيف استخدمت الطرق السابقة بالنسبة للتلميذ "جون برون" و التلميذة "ماري سموت":

للمثال الأول

اسم التلميذ	: جون برون (السنة الرابعة فصل 1)
العمر	: 12 سنة و 3 شهور.
مدى زيادة الزمن	: 2 سنة و 3 شهور.
من المعدل	
تخدمه الدراسي	: لتتحقق بالسنة الأولى فصل (ب) في من سبع سنوات وأعاد السنة الأولى فصل (أ) والسنة الثالثة فصل (ب) والثالثة فصل (أ).
التقدير	: حسن

اختبارات الذكاء

اختبار "لوتس" الجمعي، الجزء الأول: الدرجة 61، العمر العقلي: 10 سنوات و 1 شهر، نسبة الذكاء 83.

اختبار "هلمن نلمن" لقياس القدرة العقلية، الجزء الأول: الدرجة 55، العمر العقلي: 11 سنة و 6 أشهر، نسبة الذكاء 95.

رأى مديبر المدرسة

من المحتمل أن يكون بعليء التعلم

الخطوات الآتية

دراسة القدرة على القراءة، وقد تفق على أن يعطي للتميز اهتماماً
خاصاً بل يوضع في قائمة جديدة، مع محاولة حالته الصحية، على أن يبقى في
لسله في الوقت الحاضر، ويوضع في قائمة للذين سيعد اختبارهم في الربيع.

المثال الثاني

اسم للتميز : ماري سميت (السنة الرابعة، فصل 1)

العصر : 11 سنة و 5 شهور.

مدى زيادة السن : 1 سنة و 5 شهور .

عن المعدل

تقدمه الدراسي : التحقت بالسنة الأولى وعمرها 6 سنوات

ونصف سنة وأعلنت السنة الأولى (أ) والثانية

(ب) والثالثة (أ).

التقدير : ضعيفة.

مذكرات عن السجل المدرسي السابق

القراءة في السنة الأولى ب (حسنة)، رسيت في السنة الأولى (أ) وأعادتها. درجة القراءة حسنة في السنة الثانية فصل (ب)، وكانت درجة القراءة (ضعيفة جداً)، وأعادت السنة، في المرة لثالثة كانت درجة القراءة (ضعيفة)، وفي السنة الثالثة (أ) كانت درجة القراءة (ضعيفة جداً)، حصلت على درجة حسنة في الحساب، وأعادت السنة، في المرة لثالثة في السنة الثالثة (أ) كانت درجة القراءة حسنة والحساب (حسنة). وفي السنة الرابعة (ب) كانت درجة القراءة والحساب (ضعيفة).

الاختبارات المكتفة

لا يوجد لها سجل، وقد أعطى مدرس للعام الماضي بعض الاختبارات ولكنه لم يسجل نتائجها، والمدرس غير موجود الآن بالمدرسة.

مذكرات عن حالتها الصحية

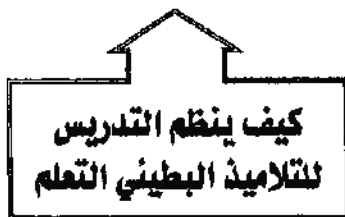
تظهر الفحص المخوري بوساطة حكمة المدرسة أن لاطول عيني، وكذلك الوزن، والأسنان تبدو سليمة، والبصر والسمع عاديان، ويبدو على ماري الصحة والقوة وحسن التغذية.

مذكرات عن الزيارة المنزلية

البيئة الخارجية جيدة إلى حد ما، المنزل والتواء نظيفان، يبدو على الأم أنها ربة بيت مثلاً، الأب يعمل بانتظام (ساعي بريد). يوجد طفلان أخرا: ولد أكبر منها بعشرين، وبنت أصغر بثلاثة أعوام من ماري، لديهم راديو، ولكن لا توجد كتب أو مجلات، تقوم ماري ببعض الأعمال المنزلية البسيطة، وتقول

الأم: إن ماري مريضة إلى حد ما، كما أنها تتعب بسرعة، وعلى هذا فإن لأم تقوم بأعمال المنزل بنفسها. وتلعب ماري كثيراً مع بنات الجيران ومعظمهن لسنهن مديعهمين: ولا تعرف الأم ماذا يلعبون، وتعتقد أنها مجرد ألعاب بطفال، تذهب إلى المعينم مرة في الأسبوع تقريباً، تعتقد لأم أنها لا تحصل على درجات عالية لأنها مريضة، لهذا فهي لا توبحها (أو تحاول أن تحنها على بذل جهد كثير في المدرسة).

الوحدة الرابعة



الوحدة الرابعة

كيف ينظم التدريس للتلاميذ البصريين التعلم

بعد معرفة التلاميذ البصريين التعلم، يجب تنظيم بعض الأمور المتعلقة بالبيئة التي ستكون قبل البدء في عمل منهج مناسب أو القيام بالتدريس لهم. وهناك أربعة أسئلة تحتاج إلى إجابة:

- 1- هل يوضع التلاميذ البصريين التعلم في مجموعات منفصلة ؟
- 2- هل يقسم التلاميذ البصريين التعلم على أساس السلوك الدراسية ؟
- 3- كيف ينظم الفصل من سنة إلى أخرى ؟
- 4- كيف ينظم عمل المجموعات الدراسية ؟

وترتبط الأسئلة الثلاثة الأولى ارتباطاً كبيراً، فهي تتعلق بنواح مختلفة لمشكلة واحدة، والعلاقة بين المواد الأول والثاني ونسبة: يقسم التلاميذ في كل مدرسة إلى مجموعات أو صفوف دراسية على أساس محورين مختلفين، أحدهم راسي - مثل التقسيم إلى السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، وهكذا. المعروف الثاني، ففي حيث تقسم كل سنة دراسية بطرق مختلفة، أكثر شيوعاً هو التقسيم إلى مجموعات. مجموعة من يهي التعلم ومجموعة متوسطي التعلم ومجموعة بطني للتعلم ويعبر التقسيم وعادة التقسيم داخل المجموعة الأتية، جزءاً جانبياً من البرنامج اليومي للفصل الدراسي، سواء أكان التقسيم من ناحية السنة الدراسية أم من ناحية السن. ومن وقت لآخر تتكون مجموعات للقرابة

ومجموعات للميول الخاصة، ولجان مختلفة، على أساس حاجات وميول الأفراد وطبيعة نوعي النشاط التي تنفذ في الفصل الدراسي، وتتكون هذه المجموعات وقت الحاجة كما أنها تحل إذا حقت الفرض منها، أما ما نقصده هنا فهو تنظيم ثابت لدرجة ما، بحيث توجد فيه مجموعات تصمم لتلاميذ لهم حاجات محدودة أو صعوبات محددة، وتشمل هذه المجموعات كل لواحي عملهم.

والموازن الأسفي: هل سيقى التلاميذ بطيئو التعلم في مجموعات ثابتة أم يحصل منفصلة ؟ أم أنهم سيحتلظون مع التلاميذ الآخرين الذين في نفس السن والحجم تقريباً على أساس موضوع بطريقة عشوائية دون دراسة دقيقة. ولكن سواء أوضع هؤلاء التلاميذ في مجموعات منفصلة أم لم يوضعوا، فإن مشكلة طريقة توزيعهم لا تزال قائمة، والمشكلة هي: ما أفضل طريقة للتقسيم على أساس المحور الدراسي، ليقسمون على أساس السنة الدراسية، أو السن، أم بطريقة أخرى ؟.

هل يوضع التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات منفصلة ؟

هناك كثير من الآراء المؤيدة والآراء المعارضة لفكرة المجموعات المنفصلة، إلا أن ذلك يختلف من مدرسة إلى أخرى، وقد أوضح لنا في الفصل الأول من الكتاب أنه لا مجال لتنظيم مجموعة منفصلة لبطيئي التعلم تكون متجانسة في أكثر من ناحية، ومع هذا توجد بعض الميزات إذا استطعنا أن نكون مجموعة متجانسة في نواح أخرى غير السن.

ولكن هل هذه الميزات لها أهميتها التي نجعلها نطقى على مساوئ المجموعات المنفصلة ؟ إنك لا يمكن أن تحكم على هذا إلا على أساس حقائق معينة في مرفق محددة.

بن مجرد الفصل نرى إعادة تنظيم المنهج يكون قليل الفائدة بالنسبة للتلاميذ البطني، فالتعلم، بالفصل أو العزل قد يسهل عمل المدرس إلى حد ما، وقد يحسن وضع بقية التلاميذ في المدرسة، ولكنه لا يستطيع أن يجعل حياة التلاميذ البطني التعلم أكثر بسراً، ومن ناحية أخرى فإن ترك التلاميذ البطني التعلم في مجموعات مختلفة لا يخفف عنهم أو يمنع شعورهم بعدم التوافق أو يقلل من مشاعر الغضب لديهم. بل قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات عادية ضد المجتمع، ما لم يكن المنهج الموضوع للمجموعة المعزولة مراً ويتوافق مع حاجات التلاميذ واهتماماتهم، وحتى إذا كان المنهج مراً فإنه سيوجد الكثير من مجالات المقارنة بينهم وبين بيئتهم، مما يؤدي إلى خرج مشاعر التلاميذ وجعلهم يشعرون بالغضب والعدم التوافق. وسوف يلحظ التلاميذ لأحرور هذا حتى إذا لم يلحظه المدرس، ومهما حصل من احتياطات في الإعداد لأي نوع من التنظيم فإن كل خطة سوف تتضمن بعض المزايا وبعض العيوب.

وأخيراً فإن كل مدرسة عليها أن تتعرف موقفها الفعلي، وتقرر بنفسها ما يجب عمله، مع تحديد الموقف وتقديره، وتقوم مزايا ومصادر المجموعة المنفصلة. ولا تزال توجد عدة أسئلة تثير الاهتمام المتعلقة باستخدام الفصل بيسر التلاميذ البطني التعلم وغيرهم، كما توجد أسئلة أخرى تثير الاهتمام فائدة عن عدم العزل.

بعض أوجه النقد التي توجه إلى سياسة العزل

السؤال الأول

هل تحول مبادئ الديمقراطية دون العزل بالرغم من الاعتبارات
الأخرى ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال بالإثبات أو النفي، تتوقف على مدى ما
يعتقده المدرسون وأولياء الأمور، الذين يعينهم الأمر.

إن الديمقراطية فهي أقصى معاليها، تتضمن إتاحة فرصة لكل فرد
للمسؤول بقدراته وإمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة، ولتمتع بالفصل المميزات
التي يمددها به المجتمع لهذا الغرض. وما دام هذا هو معنى الديمقراطية، إذن فلا
يوجد اعتراض وجيه على التقسيم إلى مجتمعات منعصلة، على شريطة أن
يكون هذا التقسيم مروداً بالفرص المتساوية؛ والفرص المتكافئة ليس معناها فرصاً
متساوية لكل فرد، أو أن كل فرد عليه أن يفعل نفس الأشياء، لأن إرغام التلاميذ
البطليسي التعلم على محاولة عمل أشياء لا يستطيعون عملها، يتنافى مع المبادئ
الديمقراطية. ومثلما في ذلك مثل من يرغم التلاميذ للتدريس على تعلم أشياء
يعجزونها عن فعلها، أو أن يحرمهم من فرصة استخدام مواهبهم في مجالات كثيرة
تكون متعلقة على التلاميذ البطليسي التعلم. ويجب ألا نراجع عن استخدام أي
طريقة تبدو ذات مقدرة قوي، إذا كان الأساس الوحيد برضاها هو الفهم النظري
الضيق للديمقراطية.

السؤال الثاني

هل من الممكن عمل مجموعات منفصلة لو أردنا ذلك ؟

إذا وصع للتلاميذ البيطري التعلم في مجموعات منفصلة، فإن هذا سيتيح تجانساً أكبر بالنسبة لمشروعات المدرسة التي تعتمد على القدرة العقلية، وإذا رغبنا في إيجاد تجانس معقول في الفهم، فيجب أن يكون في المدرسة عدد أكبر من التلاميذ في أي مجموعة مكونة على أساس الفهم. أما إذا كان للتلاميذ المدرسة منفصلين بدرجة معقولة، فإن بين كل خمسة تلاميذ نجد تلميذاً بطيء التعلم، وبقي يكون لدينا عدد من بطيئي التعلم في كل مجموعة يبلغ عددها 25 30 تلميذاً مثلاً، يجب أن يكون هناك على الأقل من 125 150 تلميذاً في كل مجموعة متقاربة في الفهم. وعلى هذا فلكي يمكن عمل مجموعات منفصلة في مدرسة ابتدائية، مدة الدراسة فيها ست سنوات، يجب أن يكون عدد التلاميذ هذه المدرسة من 750-900 تلميذاً

وعلى أية حال، فقد اعتاد معظم المدرسين أن يدرسوا بالفعل لمجموعات تختلف في العمر في حدود عامين حتى في الصفوف المتقطعة، دون أن يجدوا صعوبة تتعلق بالفهم. فإذا كان الأمر كذلك، فلماذا لا يطبق هذا على مجموعة بطيئي التعلم ؟ أي يكون مدى الاختلاف في الفهم علميين. وإذا استطاعا التخلص من التعقيدات غير الضرورية بالنسبة إلى السنوات الدراسية، فإن المجموعات المنفصلة لبطيئي التعلم يمكن عملها في مدرسة صغيرة تحتوي على 400-500 تلميذاً. ومن المحتمل أن يكون مثل هذا الحد هو الحد الأدنى لعمل مجموعات منفصلة في المدرسة بطريقة مجدية، لأنه إذا كانت المدرسة أصغر من هذا، فإن المجهودات التي تبذل لتحقيق التجانس في القدرة، سوف تفقد قيمتها

نتيجة ضرورة زيادة مدى الاختلاف في العن إلى 3 أو 4 سنوات، وإن مجموعة متجانسة في القدرة، ولكنها غير متجانسة في العن، ليست أسهل في التدرس من مجموعة متجانسة في العن وغير متجانسة في القدرة

السؤال الثالث

لمس الضروري أن يوجد مدرسون محوون للتعليم بأعمال المجموعات المتصلة للتلاميذ البطيئي التعلم ؟

لا شك أن مدرس بطيئي التعلم يجب أن يكون معداً عادلاً انفعالياً وعقلياً. أي أنه يكون راعياً في العمل الشيق، ومقتنعاً بأهمية التدرس للتلاميذ البطيئي التعلم. ويجب أن يكون قلراً على القيام بعمله على أساس الواقع، مقتنعاً بما يمكن أن يحققه منهم، دون أن يشعر أنه لا صحنى بالمستويات الدراسية. ويجب أن يتقن على عمله مع التلاميذ البطيئي التعلم، دون أن يشعر بأنه مرغم عليه بالمس الإثارة، لو أن في هذا العمل تحقيراً له، لو أن مثل هذا التدرس واجب ثقيل.

السؤال الرابع

هل توجد متطلبات رسمية أو غير رسمية، ومشاعر وتحذيرات في البيئة الخارجية تجعل سياسة المجموعات المتصلة سياسة مشكوكاً في أمراً ؟

مس السهل استشارة الجهات المسؤولة لمعرفة هل كلن هناك شيء في متطلبات إدرة التعليم أو قانون الدولة يجب أن يراعى. أما مراعاة مشاعر البيئة الخارجية، فمسألة أكثر صعوبة من المتطلبات الرسمية، ولكن معرفتها لا تقل أهمية عن معرفة المتطلبات الرسمية وبخاصة في مثل هذه الأمور. ومن

المحتمل ألا نحصل على نتائج مجدية من المجموعات المنفصلة إذ لم تكن هناك مسافة كلية من البيئة الخارجية؛ إذ أن الفكرة النظرية الجيدة التي لا يتقبلها المجتمع الخارجي تعتبر فكرة سيئة في جميع نواحيها وأغراضها.

السؤال الخامس

هل نستطيع أن نتجنب مخاطرة المبالغة في أهمية بطم التعلم، ومخاطر الاتجاه نحو إنشاء فصول منفصلة تصبح فيما بعد لمكنة يتجمع فيها كل التلاميذ غير المتوائمين ؟

هذا السؤال من أصعب الأسئلة، حين نتصدى للإجابة عنه لم يتضمنه من عوامل غير معلومة، من الصعب التحكم فيها. فالتلاميذ البطيئون يتعلم في الفصول المختلفة إذ يعرفون بطاقتهم عن طريق التلاميذ الآخرين حتى إذا لم يكن ذلك بوساطة المدرسين. وكثيراً ما يتضخم شعورهم بصعوبة قدرتهم، عندما توجه إليهم الأنظار، ويدركون أن مجموعاتهم أو التنظيمات الأخرى قد وصلت على أساس قدراتهم التي لا تتماشى مع قدرات المجموعة. ولما كان التفاضل ومحاولة الحصول على درجات أعلى، هما للشعور المعائد في المدرسة عادة، إلى التلاميذ الذاهبين سوف يظنون باستغفال - لا محالة - إلى التلاميذ البطيئين التعلم، كما أنهم سوف يستفيدون من كل فرصة في زيادة تأكيد ذاتهم وتقويتهم. وقد يزيد المدرسون المشكلة بملاحظاتهم التي يوجهونها دون نية، والتي قد تصل إلى حد تهديد تلاميذهم في المجموعات المتقدمة بالنقل إلى فصل بطيئي التعلم كوسيلة لاستثارتهم.

وإذا نظرنا إلى الموقف الذي يسود الفصول المختلفة، فيمكننا أن نحصل على فكرة جيدة عما سيكون عليه المواقف العدم، إذا ما انتقل التلاميذ

الطبيو التعلم إلى مجموعات منفصلة، فإذا كان التلاميذ الطبيعي التعلم في موقف صعب، ولطلق عليهم التلاميذ الآخرون، أو بعض المدرسي، ألفظ السخرية، مثل: " الأرتب الخرساء، أو أصعب الزكاء المعتم، أو ذوي الزؤوس لجسدة ". وإذا ما تعرضوا للحرمان من المشاركة في النشاط الذي يجري في حجرات الدراسة، أو في الملاعب، في حين استفاد التلاميذ للتأهرون من هذه الفرص، فإنه يمكننا أن نتأكد من الموقف سوف لا يتحس بوضع للتلاميذ الطبيعي للتعلم في أصول منفصلة، في البداية على الأقل وقد يكون من الأفضل أن نحس الموقف في الفصول المختلطة قبل محاولة عمل المجموعات المنفصلة. فإذا لم يكن هذا ممكناً، على وجه العموم، فقد تكون المجموعات المنفصلة هي الحل الأفضل لمشكلة طبيعي للتعلم؛ فالتلميذ الطبيعي للتعلم الذي يمكنه تحقيق بعض النجاح، ثم يحقق شيئاً مقبولاً منه، ويكون محترماً بين زملائه فترة من الوقت، من المحتمل أن يكون أفضل مما لو كان في موقف يكون فيه دائماً في آخر قائمة للتقدير بالنسبة لزملائه المتقدمين في مجموعته.

مناقشة التقسيم إلى مجموعات منفصلة

مما لا شك فيه أنه من السهل أن ننظم وندير مدرسة لا يوجد بها أصول مختلفة لمجموعات متصلة حسب الفترات؛ ففي هذه الحالة لا يهم حجم المدرسة على شرط أن تشمل كل مجموعة مقاربة في السن، فضلاً عن أكثر، وبذلك لا يصبح العمل (الروتيبي) كتقسيم للتلاميذ إلى أصول وعمل التسجيلات - عبثاً تقنياً، كما يمكن نقل التلاميذ من فصل إلى آخر على أساس وجود مجال اتصال للعمل، ولا يوجد نظام مهما بلغت ثقته، قائم على ترتيب التلاميذ حسب الأرقام أو الحروف، يحول دون فهم للتلاميذ ولأولياء أمورهم المتصور منه. فإذا قسمنا عن قصد التلاميذ إلى مجموعات على حسب الفترة، فيجب أن نعلم بأن

التلاميذ سيدركون معنى وسفزي المجموعات المختلفة، وأي افتراض آخر يعتبر نوعاً من الحداع لأنفسنا. وحتى إذا تأكدت المدرسة أنها تستطيع أن تمنح المغالاة إلى حد ما، في الواقع غير المرغوب فيها للفصول المنفصلة، فلا ينبغي لها - مع تلك - أن تنهى فكرة التقسيم دون التفكير في الأسئلة التالية:

- هل من الممكن تحقيق التكيف الملائم إذا وجهنا العناية للتلاميذ البطيئي التعلم في الفصول المختلفة ؟

بالنسبة لهذه السؤال يمكننا أن نسأل أسئلة أخرى:

هل المدرسون من المهرة بحيث يستطيعون توجيه دولحي النشاط التي تعطى مجالاً كبيراً من ميول التلاميذ واهتمامهم ؟. وهل يستطيعون إدارة هذا النشاط بطريقة تعطي كل تلميذ دوره الملائم بالنسبة للنشاط ككل ؟. هل يمكن للمدرس مساعدة التلاميذ على القيام ببعض دولحي النشاط الفردية، أو التي تعتمد على جماعات صغيرة، والتي تشجع ميول التلميذ وتنمى مع قدراته ؟.

- أيرغب المدرسون في قبول مبدأ الفروق الفردية في القدرة على المشاركة، أم أن كسل التلاميذ يجب أن يكونوا في مستوى واحد من حيث القدرة على الأداء في نظر المدرسي ؟. وهل يستطيع المدرس استخدام مستويات مختلفة للتفصيل دون أن يشعر بعض التلاميذ بالإجهاد، على حين يشعر آلبعض الآخر بسهولة العمل ويمكنه الوصول إليه دون الاعتماد على المدرس ؟

هل يمكن تنظيم دولحي النشاط حرج المدرسة لكل للتلاميذ بدرجة تعد لاحتياجات التلاميذ البطيئي التعلم ؟.

إن لإجابة المسئلة تصلح في مناقشتنا لهذا السؤال. فإذا دعت الحاجة للتقسيم برحنة واستطاع كل فصل القيام بها، فليس هناك داع لتقسيم مجموعات مسئلة.

ولكن إذا لم توجد أماكن يمكن الذهاب إليها أو بسبب صعوبة السفر إليها، فإن الفصل للتفخ للتلاميذ البطيئي التعلم يمكن الحصول عليها بوصفهم معاً في لفصول مسئلة.

وإذا لمكن حل المشاكل التي ذكرت سابقاً حلاً مرضياً في الفصول المخططة، فلا يوجد داع لتكوين مجموعات مسئلة. أما إذا لمكن حل معظم هذه المشاكل حلاً مرضياً في لفصول مسئلة، فيجب ألا يحق هذا العمل مجرد إجراءات بدنية، وعلى أية حال فليست المجموعات المخططة حتمية، فالتلاميذ البطيئي التعلم يمكنهم أن يتعلموا تعلماً متدياً في الفصول المخططة، على شرط أن تكون المدرسة راحة وقادرة على إتاحة التكيف اللازم لإمكانيات التلاميذ البطيئي التعلم. والمفكرحات التي ستضمها الفصول التالية موجهة إلى مدرسي الفصول المخططة، علاوة على مدرسي لفصول للمخططة.

هل يقسم التلاميذ البطيئي للتظم إلى سنوات دراسية ؟

مر الواصح أننا لا نستطيع أن نجيب عن هذا السؤال إجابة صحيحة نون أن تأخذ في اعتبارنا موقف المدرسة ككل، إن من الصعوبة بمكان أن نظم ونهسر مدرسة تحاول أن تتابع نظام التقسيم الدراسي، أي ' حسب السنوات الدراسية ' لبعض التلاميذ، ونظماً آخر للتلاميذ الآخرين؛ ومن السهل بالطبع من الناحية الإدارية أن نستخدم طرقاً مختلفة في التقسيم الدراسي مع مجموعات مختلفة، إذا كانت نستخدم سياسة المجموعات المخططة على المحور لأتي.

ولكن يجب ألا تخل ما قد يفسد من صحوات أخرى، فالمدرسة تعمل كوحدة في تأثيرها في التلاميذ، فهذه فئة من التلاميذ يصلون إلى درجة من الغباء بحيث لا يدرسون العباسة التي توجه للمدرسة ككل، كما أن فئة منهم تتحتم لديهم القدرة على التمييز بين الطرق المذمومة.

وإن أي مشروع لتقسيم التلاميذ وتنظيم ثقتهم، سواء أكانوا في مجموعات محسنة أم مختلطة، يجب أن يحقق ثلاثة مطالب.

المطلب الأول، أن يحقق التقسيم تجانساً معقولاً ويضم عدداً ثابتاً من التلاميذ المتماثلين.

المطلب الثاني، أن ينظم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى في المدرسة.

المطلب الثالث، أن ينهي التلاميذ دراستهم الابتدائية في سن لا تتعدى ثلاثة عشرة أو الرابعة عشرة، تلك السن التي ينتقل فيها التلاميذ «العاديون» عادة، إلى المرحلة التالية من التعلم، ولكن إذا كانت المدرسة الابتدائية تشمل بعض فصول المرحلة التالية، فيجب أن يحد التلاميذ للانتقال بالسنة السابعة (الصف الأول الإعدادي) في حوالي الثالثة عشرة أو للرابعة عشرة.

وبالنسبة للمطلب الأول فإن تجانس مجموعات التلاميذ لا يمكن أن يتحقق ما دما متمسكين بالفكرة الصيقة والتقليدية عن الصف الدراسي كأساس لعمل المجموعات، وينتج عن كل المجهودات التي تبذل للتنظيم على أساس الصفوف الدراسية، اختلافات كبيرة في الأمن، وفي كل العوامل الأخرى المتعلقة به. ويرجع السبب في ذلك إلى ضرورة استحداث النقل والتأخر بقصد تكيف

التلاميذ مع مستويات محددة من قبل، ويمكننا أن نقبل الاختلافات المعقولة في السن، والحجم، والنسج العام، إذا كان التقسيم إلى مجموعات حسب الصف الدراسي يخلق غرضه من التحصيل المرجو بوساطة مجموعات للتلاميذ. ولأسوء الحظ فإن التقسيم على هذا الأساس لم يحقق هذا الغرض. فكلما زاد الاختلاف بين مجموعة من التلاميذ في السن، والحجم، والنمو العام، زاد الاختلاف في التحصيل الدراسي الحقيقي. والتقسيم إلى صفوف دراسية بهذه أغراضه، ولا يمكن الحصول على نتائج في العلم من مجموعات للتلاميذ.

ولهذا الأسباب ينادي الكثيرون من القريين بإهمال التقسيم إلى صفوف دراسية كلية، ويوصون بأن يعتمد تنظيم الفصول وتنظيم العملية الدراسية على أساس السن. ويجب استخدام هذا البديل أو أن يصبح مفهوم 'الصف الدراسي' مرئياً جداً، ويصبح كذلك مفهوماً عاماً، يمكن استخدامه مع الإلمنيان في المرحلتين التعليمية للتلاميذ اللذين يختلفون اختلافاً شامساً في قدراتهم وفي تحصيلهم. فإذا قررت مدرسة أن تستبقي بعض المفاهيم المتعلقة بالصف الدراسي في مشروعها لتنظيم الفصول، وتنظيم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، فلا بد أن تستخدم هذا الاصطلاح بمرور، أو قبل المشكلات وعوامل الفشل التي تنتج لا محالة، من محاولة جعل جميع التلاميذ يتوافقون مع نظام واحد. ومهما كان مشروع التقسيم، فإنه يبتون من المناسب أن نحفظ بتجانس معقول في السن بالنسبة لمجموعات للتلاميذ. وهذا الكلام يعتبر سليماً سواء أكل التلاميذ الناطقون التعلّم في مجموعات مستقلة أم لا. ويبدو أن عامل السن من أفضل العوامل التي تدل دلالة كلية على النمو، كما أنه يرتبط ارتباطاً كبيراً بالحاجات والميول والاستعدادات التي يتطلبها النشاط الجمعي أكثر من أي عامل آخر.

إن مجموعة عشوائية للتلاميذ في سن العاشرة قد يحتلّون في القدرة، بد
تسارّوح نسبة نكّالهم ما بين 75-150، كما تتراوح قدرتهم على القراءة بين
المستمر إلى أعلى مستوى في المدرسة، وهكذا، إلا أن الروابط المشتركة التي
تجسّع للتلاميذ في مثل هذه المجموعة لكثير منها لدى مجموعة تتكون كلها من
تلاميذ يحصلون على نسبة نكّاء تبلغ 100، وتتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و
15 سنة، فإنّ تعليم مثل هذه المجموعة المتفاوتة بنجاح يعتبر أمراً استثنائياً أكثر
من قلّة عامة يمكن الاعتماد عليها. فهم لا محالة ينقسمون إلى مجموعات
صغيرة كثيرة، وليس هناك احتمال لإمكان قيامهم بنشاط جماعي يرضى كل
للمجموعة، فالتلاميذ الأكبر سناً والأصغر حجماً وشعرون بالهرج لآلهم يجنون
لأنفسهم في مجال آخر غير مجال التلاميذ صغير السن.

الوحدة الخامسة



الوحدة الخامسة

النشاط الموجّه لبطيئي التعلم

كيف نوجه نشاط بطيئي التعلم

من السهل أن ندرك بوضوح حصائص وحاجات التلاميذ البطيئي التعلم، عند مقارنتها بخصائص وحاجات غالبية الأطفال من أجل ذلك يصح من الطبعي أن نستخدم طريقتا في إرشاد وتوجيه التلاميذ البطيئي التعلم من تلقى لوجه التشابه والاختلاف لتوجيهات الخاصة بطريقة إرشاد وتوجيه وتعليم التلاميذ العاديين؛ وقد ينجم عن ذلك الكثير من المشكلات التي تنشأ بسبب عدم كفاية التعليمات الموجودة في الكثير من المدروس، تلك التعليمات الخاصة بطرق إرشاد وتوجيه تعليم التلاميذ البطيئي التعلم، لو التلاميذ العاديين أو سريعي التعلم أيضاً.

ومن حسن الحظ أن الكثيرين من المدرسين يعرفون أكثر مما ينبغي أن يقرروا ويغيروا الوصول إلى أهداف أعلى من مستوى طموحهم، فإذا ما وضحت تلك الأهداف في الأذهان، فإن ينجم أي ضرر عندما نستخدم التوجيه من نوع المنهاج والخبرات التعليمية للملائمة للتلاميذ العاديين.

الأهداف والأعراض

أوضحنا في الفصلين الأول والثاني من هذا الكتاب أن الأعراض والأهداف التي ترمي إلى تكوين عادات ومهارات وأساليب خاصة من المعرفة،

يمكن أن تتوقعها في عمر رملي معين، وهي بالضرورة تختلف باختلاف المجموعات التي ينتمي إليها التلميذ. فليس يتوقع مثلاً أن يلبي أغلب التلاميذ العاديين في سن السادسة القدرة على القراءة، ولكننا لا يمكننا أن نتوقع ذلك لدى الأطفال البطيئين التعلم، إلا في حالات خاصة تتصل بخبرات مكتسبة في دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال. ومن الممكن كذلك أن نتوقع أن في استطاعة الأطفال العاديين في علمهم الرابع بالمدرسة الابتدائية حل المسألة الحسابية البسيطة التي تتضمن عمليتين أو أكثر بدقة وسرعة. ولكن مثل هذه الصلوات تكون معقدة بالنسبة للتلاميذ البطيئين التعلم. ولأنه ليس الصعب علينا حل مسألة تتضمن الأهداف الخاصة التي من هذا النوع والتي يمكن أن نتوقع تحقيقها من التلاميذ البطيئين التعلم في مستوياتهم العمرية المختلفة. إذ أن هناك الكثير من هذه الأهداف؛ ويمكن تكرار البعض منها التي تحمل في ذاتها أهمية ودلالة قصوى، ورغم ذلك فليس نهمل ذكر الكثير منها على الرغم من قيمتها الواضحة.

وعلى استطاعتنا في الوقت ذاته أن نخطط قائمة تشمل ألفاً من هذه الأهداف، والتي تتضمن تحليلاً جزئياً للمنهج، ولكنها رغم ذلك تكون هدية الفائقة. وإذا كنا لم نصل بعد إلى طريقة تشمل التوقعات المختلفة بالنسبة للأطفال المتوسطين، إلا في عدد محدود من المهارات التقليدية، فما بالك عندما نخطط للتلاميذ البطيئين التعلم، ولا نملك إلا بعض الأسس البسيطة.

وهناك اعتبار أكثر أهمية وهو: أن التخطيط للتعليم على أساس أهداف مفصلة جداً يميل، دون شك، إلى تدعيم النظرية القائلة بأن التعليم ينطلق بنوعيات محددة، أي بتجميع وحدات جزئية من المهارات والمعرفة. وبهذا الصورة نتوقع أن تعطينا هذه الجزئيات المتجمعة نمطاً موحداً يؤثر بشكل

وانسح في السلوك. وإذا قلنا نحصل على مثل هذه النتيجة السعيدة، حتى في حالة الأطفال الناجين، وبالتالي لا تتحقق إطلاقاً في للتلاميذ البطيئين التعلم. إن التعلم الجيد يحدث عادة عن طريق الإنماء المستمر والتفكير وإعادة التخطيط وتنقية كل لمحات السلوك السابقة منذ البداية. إن التعلم عبارة عن عملية تركمية أكثر منها عملية تجميع وحديث جريئة معضلة. ونستطيع أن نضع في اعتبارنا أن الأهداف وتنمية القدرات الخاصة والتزود بالمعلومات دليل جزئي يوضح لنا كيفية الفتح الكلي لخبرات التعلم، وأهم ما يجب معرفته هو: هل في استطاعة الأطفال الاستفادة من الحقائق والمهارات في حل المشكلات، والتفكير بعين نافذة وموجهة المؤلف الجديدة ؟ إننا سوف نقدم في الوحدة الحسنة بعض الاقتراحات الخاصة باستعمال الاختبارات المدرسية وعلاقتها بالأهداف التي نحدد، القدرات الخاصة، والتفسيرات التي يمكن مستنبطها من أنواع النمو التي يمكن أن نقسم هذه الاختبارات وخاصة في القراءة والحساب.

وإلى جانب أن الملهج يستهدف بكسب للتعلم قديراً معيناً ومحدداً بشكل كمي من الخبرات، فإنه يجب أيضاً أن يستهدف إكساب للتعلم صفات كمية معينة، تظهر في صورة اتجاهات أو صفات سلوكية، أو سمات شخصية، أو استعدادات، وهي السمات الأساسية التي يتحلى بها كل فرد يعيش في مجتمع ديمقراطي، بغض النظر عن قدرته. وإن الصياغة الجيدة لهذه الأهداف - كذلك التي قامت بها اللجنة التربوية التابعة للجمعية الأهلية للتعليم - يمكن استخدامها كرسيلة للإرشاد بوساطة معلمي للتلاميذ البطيئين التعلم، وذلك بنفس السهولة والصنق عندما يستخدمهم معلمو للتلاميذ الآخرين. وليس بالأمر اليسير أن نحدد أي درجة أو أي مستوى من السلوك يمكن أن نتوقعه في من معينة أو في لكشف عما إذا كان التلاميذ ينمون حقيقة في اتجاه هذه الأهداف، ولكن هذه

المهمة لا تزيد في صعوبتها بالتنمية لمعلمي التلاميذ البطونى التعلم عنها بالنسبة لمعلمي التلاميذ الآخرين، ولكن مهما كثر الأمر فإنه من المفيد أن تشير إلى بعض التفسيرات الخاصة بالأهداف التي يحتاج إليها معلم التلاميذ البطونى التعلم؛ وكذلك إلى بعض الخطوط العريضة التي يجد نفسه في حاجة إلى استحداثها والتي تصل بالمنهج إلى الكفاية المطلوبة. وعلى أية حال فإنه من المفيد أن يذكر بعض التفسيرات الخاصة بالأهداف التي قد يحتاج إليها مدرس التلاميذ البطونى التعلم لمتابعها، بالإضافة إلى الأتماط الأساسية التي يجب أن ينميها المنهج.

الصحة

يؤثر العامل الاقتصادي الذي ينمو فيه التلميذ في صحته على وجه الخصوص، وعلى ذلك فإن مشاكل الصحة تعد من الأمور القوية في ضرورة فهم هذا النوع من التلاميذ، فالظروف الصحية والعناية الأبوية، والقدرة على مساعدتهم بالرعاية الطبية اللازمة قد تكون غير كافية. ولذلك فعلى المدرسة أن تتعامل مع مستلزمات الأمراض الجسمية، وتقوم المدرسة بذلك وحدها، أو بالتعاون مع الهيئات الأخرى. هذا إلى جانب الاهتمام بولحي النشاط التي تؤدي إلى النمو الجسمي السليم، بالمسبة للتلاميذ البطيئين المتعلم والتلاميذ المعادين، لا بد بالإضافة إلى تحسين عادات التلميذ الصحية، من تربيته على العناية بنفسه، ثم كيفية ومكان الحصول على العناية الطبية.

وسنرى المعلوم أنه لا تكفي المعلومات الصحية العامة لتحقيق الكثير، وليس من الممكن مثلاً أن نتوقع فتات (تُربى) نتيجة لدراسات الغذاء والصحة بنفسية لحدائير غربنا أو الفئران البيضاء. بل يجب الاعتماد على المعلومات المباشرة والقواعد الصحية وللحاجات الحدية للأولاد والبنات، بالإضافة لذلك يجب أن نعودهم ونربهم على اتباع العادات الصحية باستمرار في المدرسة نفسها. وإن من الضياع للوقت والجهد بلا فائدة أن نعطي للتلميذ البطيئ المتعلم معلومات صحية في مدرسة ضعيفة الإضاءة والتهوية، ودورة مياهها غير صحية، أو ليس لديها الإمكانيات المناسبة لمزاولة النشاط الرياضي والاسترخاء والراحة. فالمبادئ التي نسير عليها في العناية الصحية، علاوة على أنماط الأخرى في المنهج هي التقليل من إعطاء المعلومات النظرية، والإكثار

من الناحية العملية التطبيقية، وليجاد الجو العام للملائم لتواحي الصحة والاجتماعية.

والصحة العقلية أهميتها أيضاً، فالتميز العقلي، التعلم عادة ما يكون من بحرارة سيطرة نتيجة فئله هي تحقيق ما كان يتوقع منه. وعلى هذا فمشكلة صحته العقلية يجب أن توليها المدرسة عناية خاصة.

وكثيراً ما يهوى النمو الجسمي والميول، نمو القدرة على الإثراء والفهم، وهذا ما يجعل التميز البدني التعلم متعمداً عن هم في مثل منه من التلاميذ الآخرين، ذلك فهو محتاج إلى إعطائه فرصة للنجاح ومجالاً يثبت فيه كفاءته، ويتحكم بمشاعره ويشعر فيه بالانتماء، وحاجته إلى ذلك أكثر من حاجة التميز المعاني.

المهنة

ليس من مسؤولية المدرسة الابتدائية، أساساً، أن تحلّي تدريباً مهنيّاً خاصّاً، ومع ذلك فإن من واجبها أن تنمي باستمرار معظم الاتجاهات العامة والمبادئ الخاصة بالكفاية المهنية والقدرّة على التفوق في عمل ما، مثل العمل الكامل والنظافة، والنخوض، والرغبة في تحمل الأوامر من الأشخاص المسؤولين وتنفيذها، وأن يعتمد على التعليمات المحددة بما دعت الظروف، والقدرّة على العمل مع الناس شخصيّاً وعلى العمل معهم، ولذا فإن معظم الناس الذين يتركّون وظائفهم لا يفهمون هذا بسبب نقص كفايتهم المطلوبة لهذه الوظيفة، بل بسبب عدم تدريبهم على العمل مع الناس الآخرين، وعدم إحصائهم بالمسؤوليّة، وكلّما تقدّم التلميذ في العمر، فإنّه يحتاج إلى توجيه مهنيّ محدود، وقبل أن يسمح للتلميذ بترك المدرسة إلى حياة الوظيفة يجب أن يزود بتدريب خاص للمهنة التي تتوقع أن يعمل بها، فإذا لم يكن من المستطاع تزويده بهذا التدريب مباشرة تحت إشراف المدرسة، فإنّه يمكن عمل تطبيقات بالاتفاق مع أصحاب العمل لإيجاد فرصة للتدريب لديهم. على أن يعمل التلميذ كمساعد (بصورة غير رسمية)، وفي هذه الحالة تشارك المدرسة وصاحب العمل في توجيهه وتعليم الفرد المتدرب.

ومما يجب على المدرس أن يكون واقعياً، لأن التلميذ الطبيعي المتعلم كثيراً ما يكون غير واقعي في نظراته إلى عالم العمل، فهو يميل إلى المبالاة في تقدير قدراته، وتعتمد أهدافه بصورة لا تتفق مع قدرته الحقيقية. والرأي العام في معظم المدارس والمجتمعات يميل إلى المبالاة في تقدير فعل المتدرب

الشيء بحدٍ دخلًا كبيراً، والذي يلفت الأنظار ويتضمن كبراً عالياً من المهارة، والتמיד البيئي، التعلم حماساً لدرجة مؤلمة لهذه الصعوبات، وكذلك الأداء اللذان يرضيان هي أن يكون أولادهم في المتقدمة دائماً. ومساعدة للتמיד البيئي، فنطمح على الوصول إلى أهداف مهنية يمكن تحقيقها، تعتبر من أصعب أعمال للمدرس وأهمها. ولا يمكن أن يتحقق هذا بإعطاء للتلميذ خبرة مباشرة أو غير مباشرة بالتنسبة للمهنة المحترمة، ومعرفة عمل الكيميائي في المركبة العسمة، وإدارة الآلات، وصل الفناة التي تحتم الملقدة في المحال العامة وصل البستاني، يجب أن تضيف معرفة عمل الطيار، والمكثري، والممرضة والطبيب؛ وهذا لا يحد بالطبيع أننا يجب ألا نضيع الوقت في الدراسات المهنية كتبصير التلاميذ بعمل الطبيب أو المدرس، أو المهندس، بل على العكس تماماً، فالمعلومات للواقع الأمينة عما يعطه الشخص ليكون طبيباً أو مدرساً أو مهندساً لها قيمتها الكبيرة في مساعدة للتמיד البيئي، التعلم ليقفهم نصه تفهم أميناً، بالإضافة إلى مساعدته على أن يفهم الناس الآخرين، والعالم بوجه عام. ويجب أن نذكر دائماً أن هذه المهنة ينبغي ألا تطمح على المهنة الأخرى التي تتناوبها من درجة المستوى والأهمية.

البيت والأسرة

يزود التلميذ عادةً بعديد من التكريب على حياة الأسرة والبيت بطريقة غير مباشرة، ويحدث ذلك عندما يتكيف الطفل لمقتضيات الحياة في الأسرة، فهو يتقن عادات النظافة وحسن التصرف كما يبدأ في تكوين الشعور بالمسؤولية، ويحدث ذلك عند القيام بأي عمل في حجرة الدراسة - لهماً - في تنمية المهارات الخاصة بذلك لدى أبنائها، سواء منهم للبلوغ أو البنيات، ولذلك فإن تنمية مثل هذه الاتجاهات: كالحنية بالمنزل وتعليمه وإعداد ميراثه، تعتبر أمراً أساسياً بالنسبة لحاضر الأطفال ومستقبلهم.

نمو الشخصية

وبالنسبة لنمو الشخصية، فنحن لا نميل إلى تأكيد أهمية القراءة والوحي الثقافي المتشعبة، وعتبارها وسائل تصلح وحدها لتنمية وقت الفراغ وتنمية الطفل. إن المعالجة في تأكيد مثل هذه الجوانب وإعمال الجوانب الأخرى لتنمية الشخصية، تجعل التلميذ النطوي للتعلم يلجأ إلى الفح للطريقة الأسهل، وتجعله يقضي وقت فراغه في نشاط لا يهدف لشيء، أو تجعل من تساهل الوسائل المبينة وميزة مجرد تمضية للوقت دون هدف معين، وعلاوة على ذلك يجب أن نذكر أن المستوى الاقتصادي لأسرة التلميذ النطوي التعلم، قد لا تهيئ له الفرص والوسائل الضرورية التي تساعد على نمو شخصيته بشكل طبيعي، إذ في مثل هذه الحالات ينحصر نشاط الطفل في اللعب مع الأطفال الآخرين الذين يكونون في مثل سنه، ومثل هذا النشاط لا يتطلب مهارة عقلية كبيرة، وأحياناً يحصل الطفل على منعة من الفيديو والراديو والتلفزيون.

ويشفي أن تعمل المحرمة على ملء حياة التلميذ البطنيء التعلم بالوسائل المعينة وبالجور للمداسف خلال تنمية إدراة الحائفة التي تعتمد على التناط الودوي، وفي هذا المجال لا يتلوى الطفل البطنيء التعلم، أو يفوق الطفل متوسط الذكاء.

ويجب أن تمكن للمدرس للتلميذ البطنيء التعلم من تعرف مصادر تنمية التخصصة مصادر للتربية المختلفة، التي تتيحها البيئة، كما يجب أن يشجع التلميذ ويساعد ليفهم ويتوق القانون الجميلة والحنية والموسيقى ويستطيع الكثير من التلاميذ البطنيء التعلم لتكملة مهارة في أكثر من ناحية، كما يمكن أن يتعلم معظمهم كيفية تنوق الفن، ويستطيع كثير منهم للتفوق في مهارة أو فثنين من هذه المهارت لدرجة تدعو للتقدير والإعجاب.

المهارات والقدرات الأساسية

بعض النظر عن المستوى العقلي، فإنه يوجد عدد من المهارات والقدرات تحتاج إلى تنمية مطردة لدى كل طفل خلال خبراته المنرسية.

فوجب أن تلمي القدرة على القراءة - على الأقل - إلى مستوى يسمح للتلميذ أن يقرأ ويفهم فصيح، والمجلات المألوفة، والكتب المألوفة البسيطة، ولا بد أيضاً من تنمية كيفية استخدام اللغة شعبياً وتحريرياً، إلى مستوى يسمح بالاشتراك في مناقشة بسيطة، أو كتابة خطابات بسيطة، أو تجهيز بعض الاستمارات والتقارير الشائعة، والتقارير المطلوبة في الأعمال والصناعة، كما يجب أن يحدد العمليات الحسابية البسيطة التي تتطلبها الحياة اليومية.

إن مشكلات تعليم البطني في التعلم القراءة والحساب بدرجة معقولة، تنقل في العادة كمال المعلم المخصص بذلك، لكثير من تأثير أي مشكلات أخرى، ولهذا السبب فإننا قد خصصنا الوحدة الخامسة من هذا الكتاب لمناقشة تدريس هذه العمليات الأساسية.

نوع الخبرة

يجب دراسة منهج التلاميذ البطني للتعلم والخبرات التي يتناولها ومقارنتها بمنهج التلاميذ العائنين، وذلك لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف، فيما يخص بنوعها وطبيعتها معاهدا، ولا بد أن يتميز نشاط التلميذ في المدرسة بالمسوية، كما أنه لا بد أن يكون نشاطاً هدفاً يدور حول أغراض ثابتة ويشجع ميول التلميذ. ومن الضروري أن تكون الخبرات التي يتكون منها منهج التلميذ البطني التعلم مستنداً لخبراتهم الماضية، وإلا فسيجد التلميذ البطني التعلم نفسه غير قادر على أن يستجيب مستجابة سليمة لمجموعة الأفكار التي يواجهها في الكتب المدرسية، ونطبق ذلك أيضاً على مواقف الحياة التي يفرضها لأول مرة.

وكثيراً ما تتركز خبرات التلاميذ العائنين والبطنيين حول إغراض وميول ومشكلات بعيدة بدرجة كبيرة عن الاهتمام الموضوعية أو الحسية والتي تتناولها حياتهم اليومية، وهؤلاء التلاميذ كثيراً ما يميلون إلى التحيل والاهتمام بالجوانب الوصفية للحياة وهم قادرون على الاستفادة من خبرات الآخرين. ولا يطلب أن يكون الأمر كذلك فيما يتعلق بالأطفال البطني التعلم، إذ أنه بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ، يجب أن يكون هناك قدر كبير من التشابه بين ما يعطونه في المدرسة، وبين ما يرونه ويرون الآخرين يعطونه خارج المدرسة، لذلك

يجب أن تكون هناك علاقة أكثر وضوحاً وقوة بين ما يدور في الحياة المدرسية والحياة خارج أَسوارها.

ولأجل أن يكون التعلم، بصفة خاصة، لدى هؤلاء التلاميذ ولصحة ومصداقاً وواقعياً، فلا بد للتلميذ أن يحيى البيئة في منهجه ويحش النشاط بكامل حيويته، ذلك النشاط الذي يجب ممارسته في جوه الطليعي، ويحجز فيه التلميذ عن مهله الحقيقي ويقابل شخصيات حقيقية في مجال البيئة المألوفة لديه؛ فإذا فكرنا في التقييم بمرحلة لملاحظة ودراسة النواحي الجهرية المختلفة في البيئة، لو ريلرة مصنع من المصانع، لو نتبع نشاط فئة معينة في البيئة. فلا بد أن تكون هذه المرحلة مفعلة وأن تحقق غرضاً لدى التلميذ، كما أن التقييم بهذه المرحلة سوف يجعل التلميذ أكثر احتكاكاً بمجال النشاط الخارجي؛ وأكثر اكتساباً لخبرة من أن يحيى مثل هذه الخبرات في عالم الكتب والصور والحوال.

يجب أن تكون الأهداف قريبة وواضحة

في نظرية فالحصة لمثل هذا النوع من التلاميذ تؤكد لنا حقيقة هامة، وهي أن التلميذ البطيء التعلم صانع ما يقل النتائج السريعة ولا يلح في الاستزادة لو في الانتظار، فهو يود أن يرى نتيجة عمله بسرعة؛ كما أنه يرغب في إشباع حاجته بطريقة سريعة، فهو لا يستطيع أن يخطط للمستقبل؛ كما أنه يوصى بالكسب البسيط القريب أكثر من الفائدة الكبيرة البعيدة المثل. مثل هذه الحقيقة تمتد علوذا أن نضعها في اعتبارنا في أثناء تخطيط المنهج، ويجب أن نضع نصب أعيننا القيم النهائية لنوع النشاط؛ كذلك قيمته للعاجلة، حتى يمكن للتلاميذ - سواء منهم المتفوق ويطيء التعلم - أن يستفيدوا من هذا النشاط؛ ولكن

بالنسبة لطبيء التعلم يجب على المرء أن يكون أكثر يقيناً من أن النشاط يجب أن يتفق مع أحكام العقل وأن يكون ذا فائدة منذ البداية.

يجب أن تكون نواحي النشاط واقعية وملموسة

يتضح مما سبق أن برامج النشاط في منهج التلاميذ البطني التعلم، يجب أن تكون مصممة. أكثر مما يلزم بالنسبة للتلاميذ العندين. فبعضه اصطلاح ملموس يتوقف بطبيعة الأحوال على عوامل كثيرة، فيمكن أن يكون المختب مصمماً ملموساً بالنسبة للتلميذ، وأن يكون مهبطاً أو بعداً في معانيه بالنسبة لآخر. وعلى أية حال، فإنه توجد قاعدتان هامتان لطرق التدريس للتلاميذ البطني التعلم، يمكن أن تكون مرشدين حقيقيين إذا لحظ بهما القاعدة الأولى هي: أن الخبرة يجب أن تتمركز حول أشياء واضحة ملموسة، والقاعدة الثانية هي: أن الخبرة يجب أن تكون مباشرة.

الخبرات يجب أن تتمركز حول أشياء واضحة وملموسة

للمساعدة الأولى المهمة هي: بناء خبرات التلميذ حول أو على أساس أشياء وعمليات وتولحي نشاط واقعية وحقيقية، وتكون ظاهرة في بيئة التلميذ يمكن رؤيتها ومسموعة ولمسها وتذوقها أو شمها، وتعتمد على أساس حسي إدراكي أكثر من اعتمادها على الفهم، مثلاً. القطارات وسيارات الأتوبيس، والطائرات، والقتولوب، كلها أشياء حقيقية، ومن الظواهر المحسوسة، ويمكن أن يصحب ويدركها كل تلميذ. فالدراسة التي تبدأ بالطائرات والقطارات وسيارات الأتوبيس والقتولوب، أي الأشياء التي يمكن إدراكها في الحال، ومعرفة كيف تسير، وكيف تعمل، والفرض منها، وما عليه ذلك، سوف تكون ذات معنى بالنسبة للتلاميذ البطني التعلم. هذه الدراسة يمكن أن تؤدي إلى كثير من

التعليمات والإيهام. أما دراسة وسائل الانتقال بطريقة مجردة (غير ملموسة)، فإنها تكون عديمة الفائدة وبخاصة إذا كانت بعض هذه الوسائل غير موجودة في بيئة التلميذ (أو بيئة كثير من البالغين). والدراسة التي تبدأ بالتفكير في وسائل الانتقال على مستوى خيالي، من المحتمل أن تشغل في ربطها مع الظواهر الحقيقية للنقل التي يراها التلميذ حوله، وتتركه هذه الدراسة في النهاية في عالم المعاهيم أكثر مما تتركه في عالم الحقائق (الملموسة).

ومن المعلوم أن كل بيئة (المدرسة أو خارجها) غنية بذواح متعددة من النشاطات الواضحة للحسوس، وبالعلاقات التي يمكن استخدامها كنقطة ارتكاز للنشاط التعليمي الهادف؛ وسلورد بعض الأمثلة لمن هذا الارتكاز التي يمكن الاعتماد عليها، مع اقتراحات مناسبة لعمل نشاط تعليمي يدور حول بعض هذه للنقط التوجيهية. وتنقسم نقط الارتكاز هذه إلى مستويين: مستوى أعلى وآخر أدنى. ومعنى ذلك أن كلمة أدنى قصد منها هنا ما يناسب التلاميذ الأصغر سناً، أي الذين يكونون بين السادسة والسابعة، إلى العشرة أو الإحدى عشرة السنة؛ وتعني الأجزاء التي تقع تحت كلمة أعلى للتلميذ الأكبر سناً، أي الذين يكونون بين العشرة تقريباً إلى الثالثة عشرة أو الاربعة عشرة.

ونحن لا يمكننا عمل تقسيمات أكثر ملائمة لامتصاص مجال الميول والقدرات، علاوة على تباينها واختلافها في كل سنة؛ كذلك يجب على مدرس أي مجموعة سواء أكانت هذه المجموعة منفصلة أم غير منفصلة، مقسمة حسب المستوى الدراسي أم غير مقسمة، أن يفتكر من هذه المقترحات ومن غيرها من المقاصد الأخرى ما يناسب تلك المجموعة وما يتفق مع إمكانياتها، على أن يتجنب التفكير غير المرغوب فيه في مثل هذا المجال.

الوحدة السادسة



الوحدة السادسة

تدريس العمليات الأساسية

مقدمة

من الضروري أن يتعلم كل تلميذ القراءة والكتابة والهجاء، ولقد وحل مسائل الحساب، والتحدث بلغته الأصلية بطلاقة ووضوح، ويستوي في الحاجة إلى هذا الفكر الضروري من التعلم، للتلاميذ البطيئ التعلم والتلاميذ السريع التعلم، ويدور هذا منضبط وسيلة الاتصال، وهذا يؤدي بدوره إلى بطء في التعلم. وعلى الرغم من ذلك فليس هناك ما يدعو جعل المنهج الخاص " بالعمليات الأساسية " لتبسيط التعلم يدرس بطريقة آلية، فمثل هذا الأسلوب يعتبر منهجاً قاصراً في تعليم التلاميذ البطيئ التعلم، بالإضافة إلى أنه كثيراً ما يضعف قدرتهم على تحقيق أغراضهم؛ ذلك أن المهارة المجتهد أو إتقان عملية ما، لا يمكن اكتسابها إذا كانت بعيدة عن لوجه النشاط الحيوي الهدف الذي يجعل المهارة ضرورية وذات معنى بالتعبئة للتلميذ، ويجب دائماً ألا نخل هذه الحقيقة؛ لأن لها الأهمية الكبرى في القراءة والحساب.

القراءة

إن تعلم التلاميذ البطيئ التعلم القراءة، غالباً ما يعد من أكبر مشكلات المنهج تعقيداً، وتعتبر القراءة بصفة عامة، من المشكلات الأساسية، ويرجع ذلك إلى صعوبات متعددة، منها: أنه يوجد من يتصور أن تبسيط التعلم يستطيع أن يقرأ مثل الطفل العادي إذا بذل جهداً كبيراً، أو إذا استخدمت الطرق

المناسبة في تعليمه، وإذا كنا نستطيع أن نرفع مستوى التلاميذ البطيئين للتعليم في القراءة إلى درجة أحسن، فإن ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى رفع كل تلميذ إلى المستوى المطلوب؛ إذ أننا نركز اهتمامنا على القراءة للدرجة التي يعمل فيها، التلاميذ الأخرى التي لا تقل أهمية عنها.

ونكتشف المشكلة الحقيقية في تعليم بطيء التعلم القراءة، من عدم القدرة على ربط مادة القراءة ربطاً وطيقياً مركزاً مع سائر المواد الأخرى، ولحي نفس الوقت فإن القراءة يجب أن تتيح للتلميذ فرصة مناسبة للمو مهارته وأساليبه الأساسية التي تتفق مع إمكاناته الحقيقية.

وسهه هي بالطبع نص المشكلة التي تواجه مدرس للتلاميذ المتوسطين أو المبرزين، ولكن الصعوبة تزداد بالامسية للتلاميذ البطيئين التعلم؛ وقد يجدو تعليم القراءة لمدرس التلاميذ الموهوبين أمراً سهلاً وميسوراً؛ ذلك لأن هؤلاء التلاميذ يكتسبون القدرة عادة على القراءة من خلال خبراتهم غير المباشرة، بدراساتهم للمواد الأخرى. ونحن نؤكد أهمية تعليم القراءة عن طريق الدراسة المنظمة حتى بالامسية للتلاميذ الموهوبين؛ ولا توجد طرق خاصة لتعليم التلاميذ البطيئين التعلم القراءة، فهم يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ الآخرون هذا ويستطيع أن نستخدم مع بطيئ التعلم أي طريقة جرت تجربتها قبل ذلك، بواسطة متخصصين في هذا المجال؛ وهذا لا يعني أننا مضطرون على تطبيق طريقة بعينها على كل التلاميذ البطيئين التعلم، إذ يجب أن نضع في اعتبارنا طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ، فقد تسجح طريقة ما مع تلاميذ معينين، وتفشل أخرى. وعلى كل حال فلا بد لنا أن نعطى أهمية كبرى للطريقة المنظمة في تعليم القراءة، فالطرق العشوائية لا تزدي بنا إلا إلى اللبلة وسوء الفهم.

وبعض النظر عن الطريقة المستخدمة في التعليم، سواء أكانت طريقة منظمة لم عشوائية، فثمة أمور معينة يجب على مدرسي بطيحي التعلم أن يجهزوها في عيكلارهم، وهي:

- 1- مرحلة الاستعداد للقراءة.
- 2- نمو المفردات ووسائل تعرفها.
- 3- مستويات التوقع.
- 4- اختيار للمواد المناسبة للقراءة.
- 5- إعداد المواد المساعدة على تعلم القراءة.

الاستعداد للقراءة

يمكنا أن نتوقع من معظم التلاميذ البطيحي للتعلم، الذين استنوا عاماً في رياض الأطفال، أن يكونوا قد تعلموا قليلاً من الكلمات المألوفة واكتسبوا بعض الخبرات التي تكفي استخدام للقراءة، وعلى المعلم أن يتوقع من غالبية التلاميذ البطيحي للتعلم عدم وجود هذا الاستعداد لتعلم القراءة الشكلية قبل نهاية السنة الأولى، ولهذا فإن جزءاً كبيراً من العام الأول يستعد في تكوين محصول مفيد من الكلمات واكتساب قدر كاف من الخبرة المباشرة التي تجعل للمفاهيم اللفظية معنى في أذهان التلاميذ. وفي هذه الحالة يجب أن يوجل للتعليم المنظم للقراءة للعام الدراسي التالي، لأن هذا النوع من التعليم يستلزم استعداداً واسعاً للكتب، وقد يهذي بعض التلاميذ استعداداً مبكراً للقراءة المنظمة إلا أن تلحيزهم

لنوسلروا وملاءم بطيئي التعلم في العام الأول سوف لا يؤثر كثيراً في قدرتهم على تعلم القراءة.

وتستأزم عملية اكتساب القدرة على التعبير الشفهي فترة غير قصيرة يتكرب خلالها التلميذ على كتابة المعاني، ويتمرس بالخبرات ويغف على الموضوعات اللازمة لذلك، فالإنسان يقرأ بالخبرة، أكثر مما يقرأ بعينه. وقد يحتاج كثير من التلاميذ البطيئي التعلم، وبخاصة الذين تنفقر بيئتهم إلى ما يسمى قدرتهم على القراءة، والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال، إلى عام إضافية بمحضونه في الاستعداد لتعلم القراءة.

ويجب تعليم التلاميذ البطيئي التعلم القراءة في البداية عن طريق المهادنة... وبالإضافة إلى ما يحتويه المنهج من خبرات متعددة، فلماذا يمكن أن نصنيف خبرات أخرى مألوقة في البيئة، كالعناية بالحيوانات الأليفة وصيانة الحدائق، وإعداد الكثير من التمثيلات، وغير ذلك مما يزيد من خبرات التلميذ القرائية، فيسطيع الأطفال تسمية الأشياء المألوفة ومقارنة الكلمات بما يقابلها من صور وألوان ويسر التلميذ سروراً بالغاً عند مشاهدة المعاجم (القولوس) المصورة التي تجذب انتباههم، وبالإضافة إلى ذلك فقد يصلح العمل الفني في تنمية القراءة، وخاصة إذا كن موضوعاً بكلمات بسيطة وبجها حركة، أو عاوين وصعبة، أو قصص قصيرة يمكن فهمها. ويجب أن يستعمل كل فرصة للاتصال العملي، إذ كانت هذه الفرصة تعمل في ذاتها معنى يربط ارتباطاً واضحاً مع طبيعة المشروع أو النشاط الجاري العمل به، وهكذا يجب أن تكون البيئة مليئة بكل ما يثير شوق التلميذ وتجذره إلى استخدام التسهيلات التي اكتسبها عن طريق القراءة

بناء الحصيلة اللغوية وطرق التعرف على الكلمات

إن استخدام اللغة الشفوية في التلخيص أو الأتباع، أو مناقشة الحرات اليومية في المشروعات ومجالات النشاط المختلفة التي تعتبر جزءاً أساسياً من الحياة المدرسية، هي أفضل طريقة لتكوين الحصيلة اللغوية. ويحتاج التلميذ الطبيعي النظم، كما يحتاج التلميذ العادي، إلى استعمال للكلمة عدة مرات في نفس المألوف. ولا يعني هذا أنه ينبغي أن يفرض للمدرس على التلاميذ استخدام صيغ لغوية غير طبيعية أو مملّة في هذه المرحلة المبكرة أو الشفهية في تعلم القراءة، كما يجب أن يكون يقطاً في ملاحظته للتلاميذ أثناء حديثهم عن رحلة قاموا بها للسوق، أو عن طريقة تنظيفهم لمشروع ماء، ولا يتدخل في التعبير الطبيعي للتلاميذ إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

وعند الانتقال من المرحلة الشفهية إلى الرموز المطبوعة، سواء على السبورة أو على أي لوحة أخرى، يجب على المدرس أن يتأكد من قدرة التلاميذ على استعمال الكلمات للشائعة التي يمكن استخدامها كمعربات مرئية، كما ينبغي له أن يلاحظ أيضاً ما قد يشأ عن التلاميذ من مثل نتيجة عدم وضوح السبورة أو ما يتم شرحه من أعمال. وعليه أن يستغل كل مهارة ممكنة في ترويض التلاميذ بالحركات الضرورية لاكتساب الكلمات دون الإطالة في الشرح، أو إجهاد تفكيرهم، على أن تتم هذه العملية بطريقة تدريجية حتى يتمكن التلميذ الطبيعي التعلم من استيعاب كل كلمة يتعلمها، ويجب على المدرس أن يدرس التلاميذ بعد ذلك على اكتساب أفضل الطرق لتعرف للكلمات وعلى حركات العين وانتقالها من سطر إلى آخر، ويمكن تحقيق هذا عن طريق ملء قرائية سهلة تعتمد على كلمات مألفة لدى التلميذ، بالإضافة إلى بعض الاقتراحات المبشورة من المدرس لطريقة لاكتساب فن القراءة. وفي هذه الحالة فإن السرعة

غير مرغوب فيها. ومن الأفضل أن ينقضي وقت كبير حتى يمكن لكتابات عادات صحيحة، وذلك سوف تكون حالات قليلة تحتاج إلى تعليم علاجي خاص لهما بعد.

ولسي العمل مع التلاميذ البطيئين التعلم قد يفيد استخدام طرق التطق، ولكن يجب على المدرس أن يفكر في وسيلة للتطق لا يمكن استخدامها قبل أن تتسع الحصة القوية للمرونة بدرجة تسمح بالتعليم أن يقرأ بسهولة وعلاوة على هذا فإن لأصوات يجب أن تتفق من القراءة، وبعد أن يكون الصوت قد تكرر كثيراً، ويجب استخراج الكلمات التي تمثل الأصوات من المواد القرائية. كما يجب تجنب الإكثار من قواعد التطق، أما الرموز فيجب عرض واحد منها فقط في كل مرة

ويجب أن يتعلم التلاميذ كيف يستخدمون دلالات للنص كما يمكن ذلك، حتى إذا لم يكن للتلميذ قدرأ على استخدام هذه الدلالات استخداماً مجتياً كالتلميذ الذي يكون أكثر تقدماً. وهذا يحتاج إلى استخدام مادة قرائية سهلة على مدى واسع.

وكثيراً ما تهتري بعض كتب القراءة العامة غير المنروسة على مادة جيدة للتدريب على لكتابات عادات صحيحة لتعرف للكلمات، وقراءة لتعلم والفقرات ويجب على المدرس علماً يستخدم هذه المواد أن يعلم أن الكلمات التي تحتويها كتب القراءة المعدة تجارب تتبين تالياً كبيراً في صعوبتها، وتختلف في كمها، وأن معظمها يفترض معدلاً للزيادة في القدرة على استيعاب الكلمات يعوق إمكانات التلاميذ بطيئين التعلم. وبالإضافة إلى هذا فإن استعمل هذه المواد يجب ألا يقتصر على مجرد التدريب الشكلي دون الاهتمام بالمعنى.

إن التلميذ في استخدام العولا فقرائية يمكن أن يكون سبباً في إغلاقة السمو القرآني لدى التلميذ. إن من الضروري أن يكون المدرس حكيماً إذا ما أبدى تلميذ رغبته في زيادة القراءة. فإذا كانت رغبة التلميذ مشبعة بميله الموضوع معين، فطس للمدرس أن يستعين بالكتب الإصاحية الممثلة في هذا الموضوع. وفي حالة ما إذا كان الحصول على هذه الكتب غير ميسور، فيمكن إعداد مادة للقراءة تشبع ميل التلميذ دون أن تتضمن كلمات صعبة تجعل التلميذ يصير بالإحباط عندما يحول قراءتها.

مستويات التوقع

كيف نعرف أن التلميذ قد وصلوا إلى درجة جيدة في القراءة ؟ كيف نحكم في تلميذ ما يحتاج إلى تعليم علاجي أو مساعدة في التعلم ؟ كم من التلاميذ البطيئين التعلم اعتبروا مشكلين في القراءة، لأنهم لم يكونوا في مستوى مستخدم الدراسة، في الوقت الذي لم يكن لديهم أي مشكلة قرآنية ؟. إلى السمات الحاصلة للطلاب ومعدل نموه للعلم هي محك الحكم على تقدمه في تعلم القراءة. ويعتبر هذا المعيار من أصعب المعايير في الحكم، لأنه ليس من السهل أن نحصل على معلومات صادقة تعتمد عليها عن نموذج النمو الخاص بالتلميذ.

وحتى نستطيع أن تكون فكرة سليمة عن النمو، يجب أن تكون لدينا حقائق تتعلق بحالة التلميذ في نواح كثيرة عن النمو، وفي فترات مختلفة وعلى مدى طويل نسبياً.

وكما نجد مثل هذه الحقائق في المدارس العلنية بالصورة المطلوبة التي يجب أن تتوفر فيها الحقائق يتنوع جوانب النمو المختلفة. كما أنه يصعب تتبعها لفترة طويلة من الزمن. وفي حالة عدم وجود أسس مناسبة تمكننا من عمل

مقابلين النمو للتلميذ الوطني النظم فإنه يمكن الاتجاه إلى الناحية العملية، على أن تستخدم الحقائق المتعلقة بالمرحلة العقلية للتلميذ بحذر تام. وكما نُسبنا من قبل فهذا يجب أن نتذكر دائماً أن هناك ارتباطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والقدرة العقلية العامة؛ إنه يمكن قياسها بواسطة اختبارات الذكاء. وهذا الارتباط قد لا يكون تسمياً أحادياً إلا أنه يكون عالياً في العادة، لذلك فإن العمر العقلي للتلميذ الذي يمكن الحصول عليه من وقت لآخر بتطبيق هذه الاختبارات يعتبر مرشداً متكاملًا وعملياً، لتوقع قدرته على القراءة والقاعدة الحصنة التي تتبع هي:

إذا كسب عمر التلميذ الفكري، الذي حصلنا عليه بواسطة اختبارات القراءة المقصدة، هي حدود ستة أشهر من عمره العقلي المعروف والذي تم الحصول عليه بختبارين أو أكثر من اختبارات الذكاء للجمعية، وبوساطة احتبار (بييه) للسردي، فإن هذا التلميذ يعتبر عالياً من حيث الذكاء، إلا أنه لا يكون عادياً بالنسبة لمستوى الفقرة، فمثلاً قد يكون تلميذ بالصفة الخامسة ولا يستطيع أن يقرأ إلا في مستوى ثلثي صدي في السنة الثالثة.

فيبدأ كمال التلميذ عمره عشر سنوات (وهي السن المنهجية للسنة الخامسة) وكانت نسبة ذكائه مثلاً (85) فإن عمره العقلي في هذه الحالة يتراوح بين (8 سنوات و 6 أشهر) ويمكن مقارنة ذلك بمتوسط العمر الزمني لتلاميذ السنة الثالثة. ولذلك فإن هذا التلميذ يمكن اعتباره في مستوى محفول ولا يعاني مشكلة معينة.

وفي استخدامنا لمتل هذه القاعدة، يجب أن نأخذ في اعتبارنا نقطتين هامتين:

الأولسي هي: أن نتجاوز عن هرق ستة شهور على الأقل بين العمر القرائي والعمر العقلي، قبل أن نحكم على تلميذ ما بأنه أقل من المستوى.

ثالثاً: يجب أن تصح في اعتبارنا مهارات للقراءة المختلفة، مختلفاً قد يكون تلميذ ما في مستوى لفرقه في القراءة العامة، ولكن من مستوى للفرقة أو متكماً فيها في فهم الكلمات، أو في السرعة، أو في المهارة، اتباع التوجيهات وتجيب دراسة كل نوع من أنواع القدرة على القراءة، على أن تقاس باختبرات جديدة، وذلك عند تقديرنا لحالة التلميذ وتقدمه، وإسره للحظ، وفي غايية لطهارات للقراءة المتقدمة نعطينا مستويات سنوات دراسية أكثر مما نعطينا مستويات عمرية.

رابعاً: أن نتلخ المستوى الدراسي نعتبر عديمة الجدوى، ولا يكون لها معنى صلب لتعمل مع التلاميذ البطيئين للعلم، وهناك بعض الاعتبارات التي نعطينا مستويات للنم، وكثير منها يمتد بجدول لم وسائل خاصة تساعد في تحويل المستويات الدراسية إلى تقديرات للعمر، وحيث أنه لا يوجد توافق كامل بين المستويات الدراسية التقديرات العمرية، إلا أنه على الرغم من ذلك فبنا لا يمكن أن نعتبر من أن هذه الحالة دائمة، وبناء على ذلك، ولأجل أن نكون صريحين، فإننا نستطيع تحويل أي مستوى دراسي في القراءة إلى مستوى عمري، بالإضافة ست سنوات إلى المستوى الدراسي الذي حصلنا عليه، وعلى هذا فالمستوى الدراسي (3 سنوات و 3 أشهر) يعتبر معادلاً لمستوى الذين يبلغ عمرهم (9 سنوات فقط)، والمستوى الدراسي الذي يبلغ (5 سنوات و 3 أشهر) يعتبر بديلاً للمستوى العمري (11 سنة و 3 أشهر) تقريباً.

مشاكل القراءة والتعليم العلاجي

إننا نستطيع تحديد التلميذ البطيء التعلم الذي يعتبر مشكلة في القراءة تحديداً جزئياً ويكون ذلك بمقارنة عمره العقلي بعمره القرائي. فإذا حدث تناسب بين العمرين فيمكن القول بأن التلميذ في مستوى مرتفع. ويمكن تعرفه أيضاً بمقارنة تحصيله في القراءة بتحصيله في اختبارات مقلدة في مجالات أخرى. فإلا كان عمره القرائي أقل بكثير من عمره في الحساب، أو الهجاء، أو للمواد الأخرى، فإن هذا التلميذ يحتمل أن يكون في حاجة إلى علاج خاص. في مثل هذه الحالة كيف نصنع برنامجاً للعلاج؟ إن برنامج العلاج يحتاج أساساً إلى التكرير الجيد المجدي، واكتشاف الصعق في قدرة معينة لدى التلميذ وإيجاد الطرق اللازمة للعلاج المباشر لنقط الضعف. وهذه الطرق تصلح للتلاميذ البطيئين التعلم كما تصلح للتلاميذ المتوسطين. وإننا نجد في أي كتاب من كتب التربية المختصة بتعليم القراءة طرقاً معينة تصلح مع التلميذ البطيء التعلم. ويجب أن يشمل البرنامج العلاجي الجيد رصداً وفراً من المادة للقراءة السهلة التي تتعلق بموضوعات شائعة ومكتوبة بطريقة سهلة.

وقد نناقشة مشكلة اختيار وإعداد المواد القرائية فإنه من الأفضل أن نحصن الخطط الأساسية لأفضل برنامج يمكن أن يتبع لتعليم القراءة بالأساليب للتلاميذ البطيئين التعلم.

يجب ألا يحاول التلميذ أن يقرأ قراءة شكلية حتى يمر وقت ضائع يفضيه في برنامج يلقى فيه الاستحسان القرائي، حتى يحصل على قدر أكبر من الفصح والخبرة التي تجعل القراءة ذات معنى، وتتيح الفرصة للتحكم في أساليب القراءة.

وبعد أن يبدأ التلميذ في عملية تعلم القراءة، يجب زيادة الاهتمام بالملء، حيث يساعده ذلك على النجاح، وتحقيق عادات قرائية صحيحة. وفي أثناء تكوين العادات القرائية يجب أن يوسع أفق التلميذ بالتدريب على القراءة. ويمكن اعتبار القدرة القرائية التي تصل في مستواها إلى تعلم العقلي للتلميذ مستوى صديقاً للحصول.

اختيار المواد القرائية

في اختيار المواد للقراءة للتلاميذ البطني التعلم يمكن للمدرس أن يستخدم نفس المصادر التي يختار منها للتلاميذ الآخرين. وتعتبر قوائم التلاميذ مفيدة إذا تم الاهتمام بمستواها ودرجة صعوبتها ومناسبتها للتلاميذ البطني التعلم. ويمكن أيضاً الاعتماد على المطبوعات الدورية، كذلك على الكتب العلمية، كبديل يعتمد عليه في هذه الفاحية. ويلاحظ أن مستواها من حيث النوع ودرجة التشويق أمر مهم به.

ويمكن الحصول على هذه المنشورات من المكتبات العلمية الكبيرة ومن مكتبات الجمعية، والمعاهد وأقسام التربية، ومعاهد المعلمين، والمكتبات المهنية في المدينة والهيئات المدرسية وغيرها، وتعد كثير من هذه المكتبات العامة وأقسام التربية قائمة خاصة بها يمكن الحصول عليها عادة عند طلبها أو يمكن شراؤها بثمن زهيد. كما توجد قوائم تم تصحيحها على أساس التسويات الدراسية، وتكسرها هيئة المكتبة الأمريكية وهيئة تعليم الطويلة، ومكتب الولايات المتحدة للتربية، وهذه القوائم تصل فائدتها إلى درجة كبيرة. وتوجد نقطتان أساسيتان يجب مراعاتهما في اختيار الكتب للتلاميذ البطني التعلم. للنقطة الأولى هي، في ميول للتلاميذ البطني التعلم تكاد تكون واسعة ومتنوعة كميل علم

التلاميذ. وعلاوة على هذا فإن التلاميذ البيطري القدام الذين يملكون من العمر عشر سنوات يميلون ويهتمون بنفس لأشياء وينفس الاهتمامات التي يميل إليها ويهتم بها للتلاميذ للعانيون في نفس السن ولذلك فإنه لا توجد هناك حاجات خاصة أو ميول معينة يجب مراعاتها في أثناء اختيار الكتب للتلاميذ البيطري القدام. النقطه الثانية: إن كتب التلاميذ البيطري القدام يجب أن تتعلق بموضوعات تناسب مناً رمنية معينة وتكون بسيطة في أسلوبها وأفكارها وكلماتها. ليس من المبرر الحصول على كتب تتضمن كل هذه المطالب حيث لا يمكن عادة كتابة مثل هذه الكتب.

ومن الصعب أن نضع قاعدة عامة يمكن أن نلتجئ في تقويم كتاب خاص بهؤلاء التلاميذ. وتستخدم بعض المكتبات بطاقات معدة، أو يحاول بعض الناسرين استخدام بعض الطرق المعدة أيضاً في تقويم الكتب، وتعتبر هذه الطرق مصبغة للوقت إذا ما حول المدرس أن يستفيد منها، ولذلك فعندما نود الاختيار كتب من القوائم أو (التكولوجات) فيجب أن نعتمد على التقويم الموجود في هذه القوائم، ثم نحظر الأفضل منها وإذا أمكن فحص الكتب قبل شرائها فإننا يمكننا الاعتماد على الطريقة الآتية:

تسلك الكتب على رف أو عند القراءة الحرة لعدة أيام. لجذب الانتباه إليه ودفع بعض التلاميذ لقراءة أجزاء منه أو قراءته كله، ثم نطلب منهم للتعبير عن رأيهم فيه. فإذا جذب انتباههم فحينئذ للمعلم أن يكون مناسباً من حيث الموضوع والأسلوب، ثم يسأل تلميذين أو ثلاثة ممن تعرف منهم للقراءة، أو يقرأوا عدة فقرات مختارة عشوائياً من الكتاب، قراءة جهريه. يسأل أحد التلاميذ الصغار في القراءة، وفارناً متوسطاً، وفارناً جيداً أن يقول ذلك، إذا استطاع القارئ الضعيف أن يقرأ بعض الفقرات دون أن يشعر أو يقف في أكثر من

ثلاث أو أربع كلمات، فإن الكتاب يعتبر سهلاً بدرجة كافية لكل تلميذ تقريباً في الفصل، وكذلك إذا استطاع القارئ المتوسط أن يفعل ذلك، فإن الكتب في هذه الحالة تعتبر سهلاً بدرجة كافية لتلبي المجموعة تقريباً. ولكن إذا كان القارئ الجيد هو الوحيد الذي يقرأ الكتاب بسهولة، فإن الكتاب سوف لا يتناسب إلا مع عدد قليل من التلاميذ، ويمكن شراؤه على أساس أنه محدود الفائدة ولكن إذا كنا نحتاج إلى كتب تناسب كل التلاميذ أو معظمهم، فإنه يجب إهمال هذا الكتاب أو ربما يوصى به لمجموعة متقدمة في القسم. وفي هذا الاختيار القارئ لا تسمح للتلميذ أن يشعر في كلمات لا يعرفها. بعد توقف لحظة أخبرهم عن الكلمة حتى يوصلوا للقراءة دون إحساس بالعجز، أو دون إحساس بأن الكتب دالة للصعوبة. فالغرض هنا هو تقييم الكتاب وليس لاختيار التلميذ.

والصعوبة ليست صعوبة كلمات فقط، فالجمال يجب أن نكون معرة وبسيطة، فالجمال المعقدة والمركبة والمتقوية تعتبر أعلى من مستوى التلاميذ البسيط لتعلم. ويجب أن نقصد في استخدام المتراكبات جيداً بخلاف أي مادة للقراءة، كما يجب تجنب استخدام المصطلحات بين الأقواس، فعادة ما تفصل الكتابة البسيطة المباشرة الجيدة.

ويجب أن تكون كتب التلاميذ البسيط لتعلم جيدة التخطيط وجيدة الصناعة. وعلى العموم كلما كانت حروف الطباعة أكبر زاد الفراغ الأبيض بين السطور، فالصفحات المزينة ذلك للهوامش الصغيرة تسمى إلى التلميذ البسيط لتعلم، كلما كانت الصفحة واضحة ومباشرة ولها معنى، كل ذلك أفضل. وإن أنواع التجميل التي لا تمتنع بها في الهوامش أو في منتصف الصفحات، لا تقلل من القدرة على القراءة. والمكان المطبوع من الصفحة يجب أن يكون أكثر وضوحاً وأقل مساحة. وأفضل طول لسطر هو أربع بوصات.

ومن المستحسن زيادة استخدام الصور على شرط أن تكون هذه الصور وظيفية ومرتبطة بالمحسوس وتثير فيه إن مجرد تضمن الكتاب لصور جميلة من أجل الصور نفسها أمر لا يفيد، إلى جانب أنه يجب اهتمام التلميذ بعيداً عن موضوع القراءة، والكتاب الجذاب المرنسج للتلميذ العادي، من ناحية التنظيم والصناعة، سوف يكون أيضاً جذاباً ومرشياً للتلميذ الباطني للعلم.

كتابة مواد إضافية لباطني التعلم

كثيراً ما يحتاج المدرس في عظم المدارس إلى إعداد قدر كبير من المادة الترفيقية الإضافية. وهذا عمل صعب يحتاج إلى وقت وجهد، وهناك بعض الطرق العامة التي تجعل هذا العمل أكثر يسراً وأقل جهداً، ومن هذه الطرق ما يأتي:

أولاً، من الضروري أن نقرر نوع المادة التي نحتاج إليها سواء أكانت قصة أم مقالة تعليمية، أم توجيهات لعمل شيء.

ثانياً: يجب أن يكون الأسلوب جيداً وطبيعياً، وتجنب بذكر الإمكان الأسلوب المفتعل. وعلى المدرس أن يوجه مستوى الفهم إلى مستوى دراسي يساوي أو يقل مدة عن مستوى القراءة الذي يأمل أن تقرأ فيها المادة بسهولة. ومع هذا فمن المحتمل أن تكون الكتابة هي مستوى أعلى، ولكن يجب ألا يهتم المدرس في هذه المرحلة بالكلمات لو بالجمال المعنى.

ثالث: راجع ما أعدته بالطريقة التالية.

1- تراجع طول الجمل وتكوينها، لا تستخدم جملة مركبة لو مقيدة إذا ما أعطنا الجملة البسيطة نفس الفائدة، تعاد كتابة كل الجمل المطلوبة.

2- تراجع المفردات، وهذه عملية مملة، ولكنها ضرورية، وإذا كانت المادة مختصرة، فعليه أن تراجع كل كلمة مستخدماً بالكلمات الموجودة في سلسلة كتب المطالعة الأساسية جيدة النوع، أو ستين بقائمة "جينس" الأولى والمراجع الأخيرة سوف تكفي للمواد المعدة للتلاميذ حتى السنة الرابعة في القدرة للقراءة. وإذا لم يتيسر الحصول على هذه القائمة فمن المفردات التي ترد في كتاب مطالعة جيد يمكن أن نعين لنا الكلمات التي يجب أن يعرفها معظم التلاميذ في مستوى معين، وأحذف للكلمات التي لا توجد في هذه القوائم كلما أمكن، وضع مكانها كلمات موجودة في القائمة أو مأثورة للتلاميذ.

والكلمات التي لا يمكن حذفها أو حلل كلمات أخرى محلها يجب أن نوضع في قائمة للكلمات الجديدة، وسوف يحتاج التلاميذ إلى تعرف هذه الكلمات ويجب أن يتكبروا عليها قبل قراءة المادة المكتوبة، ولا فإنهم سوف يشعرون في هذه الكلمات ويعتقدون أن المادة التي وضعتها باللغة الصعبة، فإذا كانت المادة طويلة بدرجة لا تسمح بمراجعة كل كلمة، فإنه يجب مراجعة أكبر نسبة من الكلمات، ولكن كلمة كل عشر كلمات، أو على الأقل الكلمة الأخيرة من كل

سطر، على السوم يجب عدم استخدام أكثر من كلمة أو كلمتين جديدين للتلاميذ في كل مادة كلمة، والكلمات الجديدة يجب أن توزع جيداً خلال المدة، فإذا كان هناك برنامج منظم في الكتابة، فمن المفضل أن تحفظ هذه الكلمات الجديدة في دفتر، وأن تستخدم مرة ثانية وثالثة في مواد متتالية، فاستخدم الكلمة لعشرى أو ثلاثين مرة في فصول متنوعة سوف يكون ضرورياً قبل أن يستوعب التلميذ القبطية التعلم هذه الكلمة.

وبالنسبة للتلاميذ الأكثر نمواً، أي للتلاميذ الذين يمكنهم القراءة على مستوى الصف الرابع أو أعلى من ذلك، فإن قائمة "جيتس" الأولى قد تكون محدودة جداً، فهي هذا المستوى أيضاً يمكن للشخص أن يراجع الكلمات على كلمات كتب المطالعة المستمرة. ويمكن استخدام قائمة كلمات لـ "مدرس" لـ "لورينوك"، وهذه القائمة أصبحت مقسمة على حسب السنوات الدراسية، ولكن يمكن استخدامها، استخداماً متديماً، وعندما تكتب مستوى قرأني ينامب تلاميذ السنة الرابعة، حاول أن تجعل 90% من الكلمات في نطاق الـ 1500 كلمة الأولى من القائمة، والسنة الخامسة في نطاق الألفي الكلمة الأولى وهذا سوف يجعل المادة ككل سهلة بدرجة تتيج القراءة بثقة وطلاقة، وتتيح الفرصة لكلمات جديدة غير شائعة، لبناء المصطلح اللغوي.

رابعاً: جرب نفسك مع عدد قليل من التلاميذ الذين تختار قدراتهم للقراءة مسألة المجموعة ككل، بطريقة مشجعة لما سبق ذكره بالنسبة للكتب الجديدة.

خامساً: إذا ظهر أن المادة ملائمة لهؤلاء التلاميذ، فضعاف محاولاً ذلك وإبذل الجهد لتجنب الأخطاء المطبعية والرحام للصعوبة والأخطاء الأخرى التي

تسبب إلى المظهر والقدرة القرائية، وفي حالة الكتابة للأطفال الصغار، بحسب استخدام الآلة للكتابة، ذات الحروف الكبيرة.

ولحسباً إلى الكتابة للتلاميذ اللبطيني التعلم أو غيرهم تعتبر لنا في حد ذاتها، والخبرة وحدها هي التي تسلي الثقة بالنفس والصبرة في ممارسة ذلك الفن.

فجمع التلاميذ على نقد وتقويم كتابك، فتقديرهم للكتب سوف تعطى لمحت قيمة لمبولهم ولما يعضطونه، علاوة على نموهم وتطورهم.

الحساب

إن المبدأ العام لتدريس الحساب للتلاميذ البطني التعلم يشبه كثيراً لمبدأ العلم في تدريس القراءة. فالخبرة بمفاهيم الأرقام والعلاقات يجب أن تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعظم نواحي نشاط التلميذ بقدر الإمكان، ولكن يجب أيضاً أن يكون هناك تعليم منظم متسلسل، ويجب الاستفادة من كل فرصة مواتية في استخدام الحساب الذي يعرفه التلميذ، وتحقيق حاجات التلميذ وزيادة معلوماتهم في هذه الداحية. ولكن للفرصة التي نقصدها لا تعني استخدام الصعب استخداماً مفرطاً، لئلا يُجرب الحبيب في كل مشروع أو نشاط. بما المهم أن يكون الموضوع المستخدم في الحساب مشابهاً للمادة التي تتضمنها الوحدات، ولكن لا داعي أن نقتصر مصعون الحساب على موضوعات النشاط الأساسي، فالحساب يمكن أن يكون وحده ذلك معنى من الناحية الوظيفية الاجتماعية إذا عني الإنسان باختبار الموضوعات التي يستخدمها في النشاط الأساسي، أو التي نستعمل في القراءة، ولانقل في استخدام هذه المستويات في الماضي، بالإضافة إلى الفصل في تدريس الفهم الرياضي، يصير لنا لهذا بوجه كثير من التلاميذ البطني التعلم في مدارس عديدة صعبت بالأسية لهذا الموضوع. ولا يمكن أن نجعل الحساب موضوع تعليم أو مجرد عملية تكريب آلي، أو استجابات معقدة لعدد من الرموز والموقف الفكية غير المفهومة، ولا يمكن أيضاً أن نعتد على الطريقة العشوائية بأن نأخذ رموزنا كلية من الوحدات الأساسية في تقرير لما يدرس ومتى يدرس. وهذا التعليم غير المقصود كثيراً ما يتحول إلى مجرد تعليم عرضي، وإذا كان يجب تأكيد أحد المبادئ في تدريس الحساب للتلاميذ البطني

ننظم، فإن هذا المبدأ هو أن التلميذ ليطيء التعلم يجب أن يفهم ما يفعل إذا كان عليه أن يتعلم شيئاً له قيمة ثابتة.

إرشادات لاختيار المادة

إن أكثر الطرق العملية في الوقت الحاضر لتدريس الحساب هي الاعتماد على كتاب حديث مرتبط بالمجتمع ليوضح المعلومات للمبتدئين ولتزويد التلميذ بحد أدنى من العادة. ومحتوى أي كتاب في الحساب يجب أن يروود بقدر كاف من المادة العملية التي سوف يجد المدرس معظمها. ولا نتوقع أن ندرس كل الموضوعات والوحدات في أي كتاب معد أساساً للتلاميذ متوسطي أو مرتفعي السطح. ويمكن قضاء وقت معقول في تدريس الحساب، فالمعاملات الأساسية والموضوعات المختلفة يجب اختصارها إلى أقل قدر ممكن يحتاج إليه التلميذ في الحاضر والمستقبل. وفي هذا الاختصار الجزئي يجب ألا نهمل التواحيق التفصيلية، ونبقى فقط المادة الأساسية. بل يجب أن تكون القاعدة هي الأخيرة المتكاملة المتضمنة للموضوعات والعمليات الأساسية، وذلك الفصل من الأخيرة السطحية المتضمنة لعند كبير من الموضوعات. فالتدريس القليل من العمليات الحسابية المتنوعة جيد الفصل من العرض السطحي لمجموعة من الأشياء فلماذا يستطيع التلميذ ليطيء التعلم تعلمها أو لمستخدمها. وهناك نقطة أخرى من الضروري أن نأخذها في اعتبارنا عند اختيار كتاب يستخدم كمقرء عام، إذ يجب أن تشمل الكتاب كل العمليات والوحدات المناسبة للتلاميذ ليطيئي السطح وهذا ضروري لأن العمليات الحسابية معقدة إلى حد ما، وتتضمن عدة مستويات للفهم والمهارة، وسوف نتكلم أكثر في هذا الموضوع في الجزء التالي الخاص بطرق التدريس.

طرق التدريس

إن تدريس الحساب للتلاميذ البعدي التعلم لا يختلف كثير^١ عن تدريس الحساب للتلاميذ المتوسطي أو السريحي التعلم. ومع هذا توجد بعض الفروقات التي تتطلب اهتماماً أكبر، وهي في الوقت ذاته تثير مشاكل حادة. وهذا ما سنبينه في الفقرات التالية.

الاستعداد لتعلم الحساب

يكون استعداد التلاميذ لتعلم الحساب، عادة، عندما يلتحقون بالمدرسة أقل من استعدادهم لتعلم القراءة. فليل جداً س التلاميذ البعدي التعلم هو الذين يكون لديهم فكرة كافية عن الأرقام أو الفروحي للكمية في الحياة، أو يكون لديهم استعداد للتعلم المنظم في الحساب قبل السنة الثانية أو الثالثة في المدرسة؛ ولهذا يجب تمضية المعلمين الأول والثاني في برنامج تأهيلي لدراسة الحساب يشبه برنامج الإعداد للقراءة، وهذا البرنامج يتضمن تدريبهم على فهم وتقدير العلاقات كالحجم النسبي والوزن أو تكاليف أشياء شائعة متنوعة، وكذا الأطوال القياسية والمسافات والسرعة وما شابه ذلك، وتعلم تمييز رموز الأرقام وأسمائها، وتعلم لغة وصلات الجمع والطرح البسيطة

يجب نشر التعليم المنظم

ومع بداية السنة الثانية أو الثالثة يمكن تقديم عمل أكثر نظاماً لتعلم العمليات الأساسية الخاصة بالأرقام. وبعد ذلك يجب أن يصير البرنامج التعليمي بالنظام خلال سنوات الدراسة التالية. ولكننا لا نستطيع أن نتوقع تدريس الطرح وننتهي منه كلية خلال السنة الثانية أو الثالثة في خلال السنة الرابعة أو الخامسة، ويمكن البدء بعمليات الطرح البسيطة في وقت مبكر، ولكننا لا نستطيع

أن نستوقع تحكماً كافياً للمواقف الأكثر تعقيداً، إلا في فترة متأخرة. وهذا ينطبق على أي عملية أخرى، فأي مجهود لمحاولة تكرير صليفت الصرب مثلاً في فترة واحدة، سوف يؤدي غالباً إلى الإحباط والتمرد. وحتى إذا لم يؤد إلى هذه النتيجة، أو إذا ظهر أن التلميذ يستطيع الاستيعاب، فإنهم سوف يتراجعون إذا لم يكن الضغط عليهم، أو إذا لم يبدل وقت طويل إلى تثبيث هذا العمل؛ ومعظم بطون التعلم سوف يستوعبون الصواب إذا لم ينفقوا إليه مكرراً أو يعرض عليهم بمسحة كبيرة.

والكراهية الملحوظة للمادة التي يصحبها أحياناً اضطرابات الانفعالية وبخاصة من التلميذ بحاجة ماسة إلى العمل المستمر والتكرار للتثبيت، هذه الكراهية تعتبر من أهم علامات عدم تكافؤ مستوى العمل مع مستوى التلميذ، أو أن المادة أعلى من مستوى التلميذ، ولذلك فإن مما يحدث في تعليم الصواب أن نمضي وقتاً كافياً في الاستعداد لتكرير الحساب خلال المستويين الأولى والثانية، وكذلك تعريف التلميذ أسرار للنظام العددي للأرقام بطريقة عرضية، ومراعاة ذلك بجبا لتقنيات الانفعالية والحاجة إلى زيادة التعلم العلاجي

المواد العملية

يجب ألا نتردد في استخدام المواد العملية بكثرة مع ملاحظة أن نشاط التلاميذ يجب ألا يتحول إلى عملية آلية، ويجب أن نتذكر أن مجرد التدريب في حد ذاته لا يفيد في التكريس، وبخاصة إذا أدى إلى كراهية الموضوع، فالتدريب يجب أن يتم بعد أن يفهم التلميذ لماذا يفعل، ويرى أن التدريب سيعمل على تنمية وتكامل واستيعاب إحدى العمليات. وإذا كان من الضروري الاستعانة بالواجب الذي يؤديه التلميذ في المنزل فيجب دائماً أن يقتصر تدريباً على شيء قد فهمها التلميذ، ويجب ألا يطلب المدرس من التلميذ حل مسائل تعتمد على أسس أو عمليات جديدة. وكما في القراءة، يجب زيادة تدريب التلميذ البطيء التعلم أكثر من التلميذ السريع التعلم. فهنا يكفي مثلاً أن التلميذ السريع التعلم، فإن التلميذ البطيء التعلم يحتاج إلى عشرين مثلاً.

وتوجد ألعاب حسابية عديدة تدرّس التلاميذ البطيئين التعلم وتتيح لهم تدريجياً مجدياً في بعض العمليات التي يمكن استعمالها كل يوم، ويمكن استخدام هذه الألعاب بكثرة، بحيث لا تصل إلى الحد الذي يبعث القمل أو الإحمال لنواح هسة أخرى، ويوجد في الفصل كثير من النشاط العادي الذي يفتح التدريب في الحساب كمثل تقارير عن الطور والوزن والجو والتمارين، وميراثية الساعة في مصروفاتها الموقفة.

استخدام الوسائل المعينة

معما يجذب اهتمام مدرس التلاميذ البطيئين التعلم، استخدام الوسائل المعينة، وكثير من المدرسين لا يحبون هذه الوسائل خشية أن تؤثر فيما بعد في

كفاية التلميذ. وبينما يوجد اختلاف كبير في الرأي بين الأخصائيين في هذا الموضوع، فإنه يمكن أن نقول أن مدرس بطيئي التعلم يجب أن يكون حريصاً على اتجاهاه حين يستخدم هذه المعينات. ويجب أن ننظر في التحكم المعدي في أي عملية فهي للحساب تعتمد أولاً على التنصر في المادة، وإنه في معظم الحالات توجد مستويات مختلفة للفهم والامتصاص، واستخدام أحد المعينات قد يسهل عملية الفهم ويساعد على إعطاء التلميذ سيطرة وإحساساً بالطمأنينة. ويحدث ذلك نتيجة لتثبيط بعض العمليات العقلية؛ باستخدام هذه الوسائل في تعلم الطرح مثلاً من المؤكد أنه يسهل التنصر بهذه العملية، ويعمل بعض التلاميذ على الاستغناء عن استخدام الوسائل المعينة في الوقت المناسب بالطبع، وذلك نتيجة مساعدة الآخرين على ذلك، أو رغبة منهم في تركها ولا توجد هناك خطورة كبيرة في استخدامها في البداية أو في المستويات الأولى، إلا أنها تعوق السرعة والكفاءة في المستويات العليا. وعلاوة على هذا فإن السرعة ليست عاملاً كبيراً بالنسبة للتلميذ البطيئ التعلم، فالنقطة لها أهميتها الكبرى، وحتى إذا استمر مستخدم ومبلة معينة بعد أن يكون معظم التلاميذ قد تجاوزوها، فإن ذلك سيثير اهتماماً كثيراً، وبخاصة إذا كانت الطريقة المنيعة تساعد على أن يكون التلميذ أكثر ثقة وأكثر إحساساً بالأمر.

مستويات التوقع

في الحساب - كما في القراء - يمكن أن يحصل الفرد على دليل معقول للحصول المتوقع، وذلك بمقارنة عمر التلميذ الحسابي بعمره العقلي. وإذا كان الفرق بينهما في حدود سنة أشهر، فإن التلميذ يعتبر في مستوى فرقة، وهذه المقارنة يجب أن تعمل كإشارة أولى لمعرفة أي التلميذ يحتاج إلى اهتمام إضافي أو تعليم علاجي. ومثل هذه المقارنة يجب أن تعلم من وقت لآخر على

الأقل مرتين في العام. وبالإضافة إلى هذا يجب أن يكون للفرد فقط لما قد يظهر من صعوبات أو أساليب سيئة قد تسبب الكثير من المتاعب إذا لم نتخلص منها فوراً. ومن المستحسن استخدام الإحتكاكات الاستطلاعية، إلا أنه من الخطأ استخدامها بصيغة متكررة خوفاً من كراهية التلميذ لها وبالاختصار فإن تدريس الحساب للتلاميذ اللطيفي التعلم لا يختلف أساساً عن تدريسه للتلاميذ الآخرين، وتجب إتاحة فترة كافية من الوقت للبرامج ' الإعداد الحسابي ' يكون القرض منه نمو رصيد الخيرات المعرفية للاستخدام اللطيفي للأرقام، وهذا يعتبر ضرورياً للتعليم المنظم فيما بعد. وقد تتحقق زيادة الخبرة عن طريق بعض السلوات والمفاهيم القليلة أكثر من إعطاء أشياء كثيرة قد يجهلها التلميذ.

المراجع

- 1- للتعليم نفسياً وتربوياً، أ. د. محمد خير عرقوسي، أ. د. مصطفى زيدان، أ. د. يوسف القاضي، دار اللواء للنشر والتوزيع - الرياض.
- 2- الطفل البطيء التعلم، د. ب. هيلن ستون، ترجمة د. مصطفى ههبي، دار النهضة العربية - القاهرة
- 3- إبراهيم وجيه محمود: تفسير عملية التفكير من وجهة نظر للمدرسة السلوكية الحديثة في علم النفس، جزمة عين شمس - القاهرة 1958.
- 4- حسن حافظ وعزيز حنا وإبراهيم وجيه: علم النفس والتعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، 1958.

صعوبات التعلم



928
51

0518324



دار السلام للنشر والتوزيع

شارع الملك - مجمع المشهور للنشر
بغداد 4012190 - ص. ب. 922782 - ط. ب. 11121
www.darsala.com E-mail: darsala@darsala.com



مكتبة الحجج البرق للفتوى والتوجيه

شارع الملك - مجمع المشهور للنشر والتوزيع - بغداد 4012190
ص. ب. 922782 - ط. ب. 11121 - ص. ب. 11121
E-mail: Mol_sab@hotmail.com